DOCUMENT RESUME

ED 405 737 FL 024 476

AUTHOR	Castanho, Maria da Graca Borges
TITLE	Reading: Students' Attitudes and Interests in Fourth, Fifth, and Sixth Grades in Official Portuguese Schools in the USA (A Leitura: Atitudes e Preferencias dos Educandos do 4th, 5th, e 6th Anos de Escolaridade nas Escolas Oficiais Portuguesas nos Estados Unidos da America).
PUB DATE	93
NOTE	293p.; Master's Thesis, Lesley College, Massachusetts.
PUB TYPE	Dissertations/Theses - Masters Theses (042) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE	Portuguese
EDRS PRICE	MF01/PC12 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Age Differences; Grade 4; Grade 5; Grade 6; Intermediate Grades; Language Attitudes; Language of Instruction; *Parent Influence; *Portuguese; *Reading Attitudes; Reading Habits; *Reading Material Selection; Role Models; Student Attitudes; Student Characteristics; *Student Interests; *Teacher Influence

ABSTRACT

A study investigated attitudes and preferences concerning reading among fourth-, fifth-, and sixth-grade students in Portuguese-language schools in the United States. Extrinsic factors influencing students (parents, teachers) were also analyzed. The research took place in 10 schools in 5 states. Data were obtained using questionnaires (students) and interviews (parents, teachers, school administrators, members of the Portuguese consulate, coordinators of Portuguese language teaching in the United States and Canada). Results show that the students have a relatively positive attitude toward written texts in Portuguese; 80 percent read the material when it meets their needs and interests. The range of preferences varied according to the student's age, teacher's exceptional work, and student access to reading material. It also found that parents play an important role in developing children's positive attitudes toward the Portuguese community and in keeping the Portuguese language alive at home through oral communication. Parents and teachers were found to be poor reading models because they did not appreciate this activity on a personal or professional level. Reading materials sent by the Portuguese education department did not fulfill either teachers' or students' needs. Suggestions for supporting reading activities in home and school are offered. Survey instruments are included. Contains 143 references. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

FL

ED 405 737

LESLEY COLLEGE - GRADUATE SCHOOL

Educational Studies & Public Policy Division

READING:
STUDENTS ATTITUDES AND INTERESTS IN FOURTH, FIFTH AND SIXTH GRADES IN OFFICIAL PORTUGUESE SCHOOLS IN THE USA

Title in Portuguese:

A LEITURA: ATITUDES E PREFERÉNCIAS DOS EDUCANDOS DO 4º, 5º E 6º ANOS DE ESCOLARIDADE NAS ESCOLAS OFICIAIS PORTUGUESAS NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: PROGENITORES E DOCENTES - MEDIADORES DETERMINANTES

By

Maria da Graça Borges Castanho

Licenciatura em Português/Inglês - Via Ensino 1986 • University of the Azores

Submitted as a Partial Fulfillment of the Requirements of the Masters Degree
in Curriculum and Instruction
Equivalency to the Portuguese System of Education
was granted by the Minho University on March 10, 1994

Lesley College • Cambridge • Massachusetts • EUA

1993

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Maria da Graça
Borges Castanho

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL024476

Para

As minhas filhas, Catarina e Rita, que viveram comigo a concepção e a elaboração deste trabalho.

THESIS APPROVAL FORM

Student's Name: Maria da Graça Borges Castanho

Thesis Title: AS ATITUDES E AS PREFERÊNCIAS DOS EDUCANDOS DO 4º, 5º E 6º ANOS DE ESCOLARIDADE FACE À LEITURA NAS ESCOLAS OFICIAIS PORTUGUESAS NOS E.U.A.: OS PROGENITORES E O PESSOAL DOCENTE COMO FACTORES DETERMINANTES.

School: LESLEY COLLEGE- GRADUATE SCHOOL

Division/Department: Educational Studies and Public Policy Division

Degree for which thesis is submitted: Masters Degree in Education -M.Ed.

APPROVALS

In the judgement of the following signatories this thesis meets the academic standards which have been established for the relevant degree.

First Reader: ______________________

(Professor Maria de Lurdes Serpa - Ed. D. - Associate Professor of Education and Special Education and Director of Graduate M.S.N., Lesley College, Cambridge, Massachusetts, USA)

Second Reader: ______________________

(Professor António Simões - Ed. D. - Dean Graduate School of Education and Allied Professions, Fairfield University, Fairfield, Connecticut.

Third Reader: ______________________

(Professor Lidia Grave-Resendes - Ed. D. - Instructor, Lesley College, Cambridge, Massachusetts)

Fourth Reader: ______________________

(Professor Ramiro Marques - Ed.D. - Professor adjunto no Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal.

[illegible] USD 2.05
Nº 3º 62
Impresso
Câmbio USD 200.65
Nº da tabela 49.a)
[illegible] 1.000

Reconheço, por semelhança, a assinatura retro de Maria de Lurdes Serpa, Professora Doutora do "Lesley College" de Cambridge, Massachusetts.
Consulado-Geral de Portugal em Boston,
aos 04 de Maio de 1993

Humberto de [illegible]
Vice-C[illegible]

300$00

[illegible] Arquivo [illegible]
A chefe Serv. Acção Escolar,
Eduarda Lopes

IV

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos quantos tornaram a realização deste trabalho possível e àqueles que sempre me apoiaram durante o tempo em que estive ausente nos E.U.A a frequentar o programa de mestrado.

Começo pela minha família que, desde o primeiro instante, acreditou em mim e sempre me animou nos momentos difíceis por que tive de passar naquele país distante. De todos eles recebi provas de amor e compreensão que jamais esquecerei. Do grupo numeroso que nós somos, quero destacar o meu pai que muito se orgulhou do meu trabalho, mas que, infelizmente, não teve a oportunidade de viver comigo a alegria de ter terminado aquilo que me propus fazer. Um grande beijo de agradecimento a minha mãe que me fez compreender a importância que a concretização dos nossos sonhos exerce sobre o ser humano. À minha irmã Luísa, seu marido, e filhos um obrigada do tamanho do universo pelo carinho, amor e dedicação com que cuidaram das minhas filhas durante a minha estada nos EUA. Para o Padrinho um abraço pelo empenho com que tem acompanhado a minha caminhada académica e profissional. Quero agradecer à Gina, minha irmã, a ajuda que me deu no levantamento dos dados dos questionários dos alunos e ao João, meu cunhado, os comentários críticos feitos ao trabalho. Desejo também registar a minha gratidão para com Zita Sousa e Zé Prata, que, não sendo da família, se mostraram grandes amigos.

A frequência do mestrado e a possibilidade que me foi dada de escrever esta tese devo também à Secretaria da Educação e Cultura da Região Autónoma dos Açores que me equiparou a bolseira e me dispensou da docência. Em boa hora se deva esclarecer que o total da bolsa atribuída suporta somente as propinas da universidade norte-americana; porém, é uma ajuda a considerar, dada a boa vontade que as entidades envolvidas manifestaram.

Devo muito ao Lesley College cujos professores e professoras fizeram questão de me tratar sempre com muita afabilidade. A todos quero agradecer a formação que me foi permitida e as oportunidades de participação concedidas. Referência especial dirige-se ao Prof. Doutor Joe Petner e à Profª. Doutora Karen Allen: o primeiro ensinou-me a realizar uma investigação desta natureza, desde a pesquisa à exposição argumentativa dos resultados; a segunda trabalhou comigo todos os instrumentos de recolha de dados que usei.

Este trabalho contou igualmente com a colaboração de muitas pessoas que disponibilizaram o seu tempo e, em muitos casos, a sua amizade para que levasse a bom termo a investigação e, posteriormente, a redacção deste estudo.

Estou particularmente grata aos membros do júri desta tese. Desde o primeiro momento se mostraram dispostos a partilhar comigo o seu saber e experiência. As sugestões feitas, as opiniões dadas, a motivação demonstrada foram o garante da realização deste projecto. Gostaria também de reconhecer publicamente a amizade desinteressada e o apoio pedagógico-didáctico com que as Professoras Lurdes Serpa e Lídia Grave-Resendes me presentearam desde o dia em que entrei, com o estatuto de estudante internacional, no Lesley College. O Professor Ramiro Marques, da Escola Superior de Educação de Santarém, foi incansável no auxílio prestado, nomeadamente, na cedência de revistas, livros e teses portuguesas e no auxílio incondicional, sempre que solicitado. Uma palavra de reconhecimento para o Professor António Simões (Fairfield University - Connecticut) que se prontificou a pertencer a esta equipa de trabalho e que acarinhou o projecto.

Aos clubes ou associações onde se ensina Português, aos professores e directores das Escolas Oficiais Portuguesas, aos alunos e pais que participaram neste projecto, desejo prestar uma homenagem. Foi, de facto, uma honra ter tido a oportunidade de trabalhar com pessoas tão acolhedoras e compreensíveis. De todos os mencionados recebi sempre o maior apoio: os clubes sentiram-se lisonjeados por abrir as portas das suas escolas; o pessoal docente acolheu-me entusiasticamente e participou sem reservas; os educandos receberam-me com alegria; e não houve um único pai ou mãe que se tivesse recusado a ser entrevistado.

Não posso esquecer o contributo da Sra. Coordenadora do Ensino do Português para os Estados Unidos e Canadá e daqueles serviços consulares, das áreas onde as escolas se situam, que, mui prontamente, responderam aos inquéritos enviados. Foram eles: o consulado de New York (New York), de Waterburry (Connecticut), de Providence (Rhode Island) e de New Bedford (Massachusetts). Gostaria de tornar este agradecimento extensivo ao consulado de Newark (New Jersey), no entanto, vejo-me impossibilitada de o fazer pelo comportamento inexplicável que aqueles serviços assumiram. Passados dez meses de espera, com cinco pedidos formais de colaboração, encontro-me, ainda, à espera de uma resposta.

A parte final do trabalho contou com o apoio da Universidade dos Açores que disponibilizou os seus recursos materiais e humanos para me apoiar no tratamento dos dados. Um destaque especial para o Prof. Doutor Ermelindo Peixoto que envidou todos os esforços para que me fossem garantidas as condições de trabalho na universidade e para o Dr. Luís Sousa, do Centro de Informática, que dispendeu muito tempo a orientar-me na informatização dos dados.

À Ana Isabel Serpa um reconhecimento caloroso pela revisão final do trabalho, apesar das suas múltiplas ocupações, e ao Miguel Silva Melo pela elaboração das grelhas que me facilitaram o levantamento dos dados informativos dos inquéritos e entrevistas.

Em último lugar (porque os últimos serão os primeiros), desejo fazer uma referência muito carinhosa às minhas filhas, Catarina e Rita. Nestes tempos difíceis da minha existência, tenho recebido delas o conforto e o amor que fazem de mim uma mãe feliz e realizada.

A todos, mais uma vez, o meu muito obrigada. Quero finalizar, expressando o sentimento de que, qualquer que seja a pertinência

educacionais portuguesas para o ensino da nossa língua no estrangeiro

Utilizando o método qualitativo para a análise da informação recolhida, concluímos que os educandos têm uma atitude medianamente positiva face à leitura de textos escritos em Português, uma vez que deram mostras de gostar de ler sempre que os textos vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Relativamente ao leque de preferências, este varia consoante o nível etário dos mesmos, o trabalho desenvolvido pelos professores e o material a que a população estudantil tem acesso. Chegámos igualmente à conclusão de que os progenitores desempenham um papel preponderante no que respeita à manutenção da língua portuguesa no lar e na criação de atitudes positivas face à comunidade lusalandesa. Os docentes e os progenitores não constituem, de um modo geral, bons modelos de leitura, uma vez que esta actividade não é por eles utilizada nem apreciada em termos pessoais e/ou profissionais.

O material de leitura enviado por Portugal não serve as necessidades da sala de aula e não agrada aos sujeitos desta investigação, à excepção dos pais e mães dos educandos. Aos diferentes intervenientes no processo, são apresentadas recomendações e sugestões que convergem para a necessidade de se promover a leitura de textos escritos em Português com carácter recreativo, voluntário nas escolas. Em anexo, incluímos todos os instrumentos de recolha de dados que foram usados no estudo.

ABSTRACT

ATTITUDES AND PREFERENCES OF 4TH, 5TH AND 6TH GRADERS TOWARDS READING IN THE PORTUGUESE SCHOOLS IN THE USA: THE ROLE OF PARENTS AND TEACHERS

(Order No.)

Maria da Graça Borges Castanho, Ed. M.

Lesley College, Graduate School. Educational Studies and Public Policy Division

This study was designed to explore the attitudes and preferences of 4th, 5th and 6th graders towards reading in the Portuguese speaking schools in the USA.. Extrinsic factors affecting students, that is, their parents and teachers, were also analyzed.

The research took place in ten schools in five different sta Massachusetts; Rhode Island; Connecticut; New York; and New Jersey. Data was obtained through questionnaires given to students and interviews done with parents, teachers, school administrators, members of the Portuguese consulate and the coordinator of Portuguese language teaching in the USA and Canada.

Using qualitative methodology to analyse the information obtained, this study concludes that the students have a relatively positive attitude towards the written texts in Portuguese based on the fact that 80% of the students like reading when the material meets their needs and interests. Also the range of preferences was found to vary according to the students' age, the teachers' exceptional work and the access students have to reading material. This study also concludes that parents play an important role in developing children's positive attitudes towards the Portuguese community and in keeping alive the Portuguese language at home through oral comunication. Parents and teachers were also found to be poor reading models, since they don't appreaciate this activity on a personel or professional level. Futhermore, this study concludes that the reading material sent by the Portuguese educational department to the USA fulfills neither the teachers' nor the students' needs.

Finally, suggestions are made to the different subjects, stressing the relevance of supporting reading activities in these schools as well as at home.

SUMÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

A LEITURA: ATITUDES E PREFERÊNCIAS DOS EDUCANDOS DO 4º, 5º E 6º ANOS DE ESCOLARIDADE NAS ESCOLAS OFICIAIS PORTUGUESAS NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: PROGENITORES E DOCENTES - MEDIADORES DETERMINANTES

Maria da Graça Borges Castanho

Mestrado em Ciências da Educação - "Curriculum and Instruction"
1992 - Lesley College, Cambridge, MA., EUA

Estudámos as atitudes e as preferências dos educandos do quarto, quinto e sexto anos de escolaridade face à leitura nas escolas oficiais portuguesas nos Estados Unidos da América e a influênsia que os progenitores e o pessoal docente têm no desenvolvimento deste *skill*.

A investigação foi realizada em dez escolas, situadas em cinco estados: Massachusettes; Rhode Island; Connecticut; New York; e New Jersey. A recolha dos dados efectuou-se através de um questionário distribuído aos discentes; entrevistas aos professores (as), directores pedagógicos, pais e mães dos educandos, coordenadora do ensino do Português para os EUA e Canadá; pesquisa documental sobre as escolas, assim como políticas

ou relevância deste estudo, para uma melhor compreensão do ensino da Língua Portuguesa nos E.U.A., o mérito é todo vosso.

ÍNDICE

Página

AGRADECIMENTOS....................v

SUMÁRIO DA INVESTIGAÇÃO/ ABSTRACT....................x

DESCRIÇÃO DAS TABELAS....................xix

DESCRIÇÃO DOS GRÁFICOS....................xx

Capítulos

I. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO....................1

A Leitura no contexto da Imigração....................3
Definição de Vocábulos....................8
Primeiras Interrogações....................11
Pontos de Interesse....................12

II. METODOLOGIA....................14

As Etapas da Investigação....................14
  Questionários/ Entrevista-Questionários....................15
    A. Educandos....................15
    B. Docentes....................17
    C. Directores das Escolas....................18
    D. Progenitores....................19
    E. Coordenadora - Ensino do Português....................19
    F. Consulados....................20
  Selecção das Escolas....................21
  Recolha de Dados....................22
  Os Sujeitos da Investigação....................26
    Os Educandos....................26
    Os Docentes....................30

Os Directores das Escolas.....31
Os Progenitores.....32
A Coordenadora e os Consulados.....35
O Método Usado na Investigação.....35
Aspectos Pontuais na Análise dos Instrumentos 37

III. CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS.....40

Escola Portuguesa de Fall River.....40
Escola Portuguesa Casa da Saudade.....43
Escola Portuguesa de Bristol.....44
Escola Portuguesa de East Providence.....45
Escola Portuguesa Luís de Camões.....46
Escola Portuguesa de Harrison.....48
Escola Nuno Álvares Pereira.....49
Escola Infante D. Henrique.....50
Escola Nossa Senhora de Fátima.....51
Escola Portuguesa de Bridgeport.....52

IV. FUNTAMENTAÇÃO TEÓRICA.....55

Importância da Leitura.....55
As Atitudes dos Educandos.....61
Desenvolvimento de Atitudes Positivas.....62
Factores Determinantes.....68
. A Idade.....68
. O Sexo.....73
. O Interesse.....74
. O Desempenho.....75
. A Escola e os Docentes.....79
. Os Progenitores.....90
O Factor Interesse/Preferência Face à Leitura.....93
Interesse e Preferência - Definições.....93
Preferências de Leitura: Factores Determinantes.....95
. O Sexo.....97

        . A Idade....99
        . Os Docentes....101
    A Escolha de Material de Leitura....103
    Como Determinar as Preferências dos Leitores....104

V. OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO....108

Entrevistas aos Docentes....109
    Material a que os Docentes Têm Acesso....109
    Críticas ao Material Enviado por Portugal....111
    Material de Leitura que o Docente Possui....112
    Material de Leitura na Sala de Aula....114
    Leitura de Textos Registados no Quadro....115
    A Leitura de Textos Escritos pelos Educandos....115
    Temas Veiculados pelos Textos....116
    Critérios na Selecção dos Textos....117
    Papel das Bibliotecas na Leitura....120
    Estratégias Desenvolvidas para o Ensino da Leitura...123
    Promoção da Leitura na Aula e na Comunidade....126
    Propostas de Alteração ao Ensino da Leitura....130
    Acções de Formação Oferecidas por Portugal....132
Entrevistas aos Pais e Mães dos Discentes....133
    Papel dos Progenitores na Promoção da Leitura....133
        O que Lêem os Progenitores....134
        Os Progenitores como Modelos de Leitura....135
        As Preferências dos Filhos e Filhas....136
        A Língua que Mais se Fala no Lar....137
        A Compra de Material de Leitura....138
Questionários dos Discentes....139
    Preferências dos Educandos....140
    Sexo como Factor Diferenciador das Preferências....143
    Material de Leitura Nunca Lido....144
    Locais Escolhidos para a Leitura....146
    Atitudes dos Educandos....150
    Leitura como Resultado de Imposições Exteriores....158
    Aspectos Referentes à Prática Pedagógica....160

Atitudes dos Rapazes e Raparigas Face à Leitura........162
A Influência Parental........163

VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS........166

Atitudes e Preferências dos Educandos........166
Atitudes e Nível Etário........168
Atitudes dos Rapazes e Raparigas........169
Preferências dos Educandos........170
Material de Leitura Enviado por Portugal........171
Preferências e Idades dos Educandos........174
Preferências dos Rapazes e Raparigas........177
Papel dos Docentes e da Escola........177
Docentes como Modelos de Leitura........178
Textos Oferecidos pelos Docentes........180
Análise Textual........181
Programas de Leitura........181
Literatura Infanto-Juvenil........182
Bibliotecas Votadas ao Esquecimento........183
Escola como Local de Leitura........185
Papel dos Progenitores........187
Atitudes Positivas Face à Comunidade........187
Progenitores - Modelos de Leitura........189
Aquisição de Material de Leitura........190
O Lar - Local de Leitura........191
Ministério da Educação e Serviços de Coordenação........192
O Material de Leitura........192
A Formação Contínua dos Docentes........192

VII. RECOMENDAÇÕES........197

Corpo Docente........197
Progenitores........202

VIII. SUGESTÕES..........205

Locais de Ensino..........206
O Corpo Docente..........208
Serviços de Coordenação..........211
Futuros Investigadores..........214

CONCLUSÕES DO ESTUDO..........217

APÊNDICES..........219

Nº 1- Legislação e Funcionamento das Escolas..........220
Nº 2- Carta Enviada à Coordenadora..........231
Nº 3- Questionários/ Entrevista-Questionários..........233
A- Educandos..........234
B- Docentes..........243
C- Directores das Escolas..........250
D- Progenitores..........254
E- Coordenadora para o Ensinodo Português..........258
F- Consulados..........261

BIBLIOGRAFIA..........262

DESCRIÇÃO DAS TABELAS

Tabelas **Páginas**

2.1. Número, Sexo e Idade dos Educandos do 4º Ano....27

2.2. Número, Sexo e Idade dos Educandos do 5º Ano....28

2.3. Número, Sexo e Idade dos Educandos do 6º Ano....29

2.4. Número e Sexo dos Docentes Entrevistados....31

5.1. Preferências dos Discentes do 4º, 5º e 6º Anos....140

5.2. As Preferências dos Rapazes e Raparigas....143

5.3. Percentagem de Material Nunca Lido nas Escolas....145

5.4. Locais Onde os Educandos do 4º Ano Lêem Português....147

5.5. Locais Onde os Educandos do 5º Ano Lêem Português....148

5.6. Locais Onde os Educandos do 6º Ano Lêem Português....149

5.7. Atitudes Positivas Face à Leitura....152

5.8. Atitudes Positivas e Negativas dos Educandos com 9 e 10 anos....152

5.9. Atitudes Positivas e Negativas dos Educandos com 11 anos....153

5.10. Atitudes Positivas e Negativas dos Educandos com 12 anos....153

5.11. Atitudes Positivas e Negativas dos Educandos com 13 anos....154

5.12. Atitudes Positivas e Negativas dos Educandos com 14 anos....155

5.13. Atitudes Positivas e Negativas dos Educandos com 15 anos....155

5.14. Atitudes Positivas e Negativas dos Educandos com 16 e 17 anos....156

5.15. Gosto Que Me Leiam Livros....157

5.16. Os Livros Que Tenho Lido Têm Interesse....160

BEST COPY AVAILABLE

DESCRIÇÃO DOS GRÁFICOS

Gráficos **Páginas**

2.1. Habilitações Literárias dos Docentes....30

2.2. As Idades dos Progenitores Entrevistados....33

2.3. Habilitações Literárias dos Progenitores....34

5.1. Atitudes Positivas por Idades....151

5.2. Leio Porque Sou Obrigado....158

5.3. Gosto do Que Leio na Escola....161

5.4. Gosto do Que o Docente Lê....161

5.5. As Atitudes dos Rapazes e Raparigas Face à Leitura....162

CAPÍTULO I

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho de investigação pretende dar conta das atitudes e interesses dos educandos do quarto, quinto e sexto anos de escolaridade face à LEITURA, nas escolas oficiais portuguesas, nos Estados Unidos da América, e da relação que estes aspectos mantêm com factores extrínsecos: o lar e os docentes.

Porquê a realização deste trabalho de investigação com crianças e adolescentes lusalandeses, os quais, após a frequência das suas aulas regulares numa escola norte-americana, se deslocam duas vezes por semana, perfazendo um total de três a quatro horas semanais, às aulas de Língua e Cultura Portuguesas?

A este trabalho e esforço pouca atenção se tem dado no nosso país. Por um lado, assiste-se a um desconhecimento total da existência de Escolas Portuguesas na América do Norte, por parte da população em geral, por outro lado, as instituições e/ou pessoas com responsabilidades na divulgação desta realidade não empreendem esforços nesse sentido. Exemplo da actual inércia neste campo encontra-se no facto de em dois congressos - "Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo" e o "Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português" - realizados em Lisboa, respectivamente, em 1983 e 1987, em que não houve uma única comunicação que focasse o ensino do Português nos E.U.A.. Trabalhos de investigação publicados sobre esta temática são inexistentes, apesar dos inúmeros estudos efectuados na América do Norte sobre as instituições escolares afectas a variadíssimas comunidades de imigrantes, com destaque para os afro-americanos, os mexicanos, os porto-riquenhos, os chineses, etc.

Confrontados com a necessidade de conhecer e dar a conhecer a realidade destas instituições, encetámos a presente investigação tema da leitura, em detrimento de um leque vastíssimo de possíveis áreas a analisar no contexto do ensino da nossa língua materna nestas escolas (Para informação sobre a legislação e funcionamento das Escolas Portuguesas, consultar o apêndice nº 1). Estiveram na base desta escolha os últimos trabalhos de investigação, que referenciam a leitura nas suas mais diversificadas modalidades (recreativa, independente e orientada) como objectivo prioritário nos currículos quer de língua materna, quer de uma segunda língua Pedagogos há que inclusivamente defendem a teoria de que a mais valiosa que a escola pode prestar a um educando é ensiná-lo a ser um leitor voluntário para o resto da sua vida. Por consequência, a escola deverá enfrentar este desafio, visto que é a leitura que poderá manter os indivíduos ligados ao mundo circundante, tornando-os agentes activos e conscientes do seu próprio destino e do mundo em geral. Ler, neste contexto, é o meio pelo qual se adquire conhecimento para agir em consciência e em liberdade (Freire, 1980).

Outro aspecto tem sido amplamente focado: o ensino da leitura desenvolve outras capacidades, tais como, a escrita, o alargamento vocabular, o poder crítico e de argumentação, a compreensão, entre outras (Alarcão, 1991; e Marchão, 1991). Além de tudo mais, ler é fonte de prazer (Vilhena, 1987 e Sousa, 1990).

A Leitura no Contexto da Imigração

Reconhecida que tem sido a importância da leitura pelos investigadores, educadores e pedagogos, há que abrir um parêntesis na tentativa de situar esta actividade no contexto que nos propomos estudar - as Escolas Portuguesas nos Estados Unidos da América - onde se ensina essencialmente, e em alguns casos apenas, Língua e Cultura Portuguesas.

A esta proposta de contextualização estão subjacentes aspectos sobre o estatuto da Língua Portuguesa nos E.U.A., na perspectiva dos descendentes dos Portugueses que para aquele país imigraram. A questão que se coloca é a de saber se a Língua Portuguesa é a língua materna para estes indivíduos ou se é uma segunda língua. Estou em crer que não há uma resposta única para esta situação, na medida em que nos deparámos com casos pessoais de natureza diversificada. Para alguns, o Português constituiu o primeiro contacto com a linguagem e assim se manteve durante largos anos, dando-lhe o estatuto de língua materna (situação das crianças filhas da primeira geração de imigrantes). Para outros, foi a primeira via de acesso à linguagem, mas com a aquisição do Inglês, como segunda língua, aquela perdeu a autosuficiência na representação do mundo e nos contactos sociais, gerando eventualmente confusão nos sujeitos falantes sobre qual das duas línguas assume a função de língua materna. A indefinição poderá ainda ser maior nos casos em que as duas línguas coexistiram desde cedo, apesar do uso de cada uma estar circunscrito a determinados espaços. Por exemplo, em muitos casos, o Português é a língua usada por excelência no lar com os progenitores e com restantes familiares (habitualmente de gerações mais velhas), mas deixa de sê-lo na comunicação com os indivíduos mais novos, caso dos irmãos e colegas. Também existem sujeitos que usam o nosso idioma somente nas aulas de Português.

Perante esta panorâmica, podemos ver que as diferenças em termos de competência linguística destes indivíduos é multifacetada, advindo daí discrepâncias no que respeita ao papel desempenhado pela leitura na vida social e pessoal destas pessoas. Para os que usam o Português frequentemente no lar e, por isso, o consideram a sua primeira língua, ou pelo menos tão importante como o Inglês, o acto da leitura constitui a possibilidade de aprofundar os conhecimentos linguísticos a um nível de diversidade vocabular que grande parte dos nossos emigrantes precisa de desenvolver; de amadurecer a consciência cultural dos seus antecessores; de criar laços afectivos com as suas origens; de perpetuar a nossa língua como um todo - código oral e código escrito; de descobrir o gosto pela leitura recreativa de textos escritos na língua dos seus avós. Para os últimos, aqueles que encaram a nossa língua como segunda (e a rotulam de "língua de minoria"), que, muitas vezes, vão à escola Portuguesa porque os progenitores os obrigam, ler Português, ou melhor, gostar de ler Português constitui uma necessidade visto que é através da leitura que estes indivíduos poderão conhecer melhor a cultura dos seus antecessores; desenvolver o orgulho pelas suas origens; manter um contacto directo e regular com o Portugal do passado e contemporâneo e expandir as suas capacidades linguísticas que se encontram adormecidas devido à falta de uso da língua em casa e ao número insuficiente de horas semanais dedicadas ao ensino desta nas escolas.

Estas ideias contrariam, de certo modo, a tendência generalizada no seio das nossas comunidades que acreditam que a manutenção do Português é possível só a partir do registo oral. Crê-se, portanto, que ensinar as crianças e/ou jovens a falar Português é suficiente para que o indivíduo se julgue detentor de mais uma língua para além do Inglês. Esquece-se, assim, que os indivíduos que vivem num contexto onde um segundo idioma passa a conviver com a língua materna incorrem frequentemente no risco das suas falas surgirem impregnadas de neologismos, estrangeirismos e incorrecções/divergências sintácticas relativamente à norma, comprometendo, por vezes, a comunicação efectiva entre os falantes da mesma língua, pertencentes a comunidades geograficamente separadas.

Este fenómeno linguístico não se limita ao espaço norte-americano, nem tão pouco às nossas comunidades lusalandesas naquele país. Em todas as situações de imigração assiste-se, mais cedo ou mais tarde, à intersecção da língua e cultura do país de origem com as do país de acolhimento. Neves, (1989) ao falar dos imigrantes Portugueses em França referiu que se dá o "aparecimento de verdadeiros sistemas de interferência das duas línguas como se de uma ' interlíngua' se tratasse. (p. 501)

Se esta é uma situação real, que requer um estudo profundo por parte dos linguistas e dos sociolinguistas, situação ideal já não é para aqueles que têm em mente a aquisição de uma outra língua na sequência do desejo de criação da identidade cultural ou das exigências do mundo moderno. Aprender uma língua nos nossos dias, seja ela qual for, pressupõe o domínio da fala, da escrita e da leitura, segundo regras que garantam a comunicação efectiva entre os utentes da mesma língua, mesmo que estes se encontrem dispersos pelos quatro cantos do mundo. Por conseguinte, ser-se bilingue nos nossos dias requer uma aprendizagem que passa necessariamente pelo recurso à leitura feita muitas vezes com carácter recreativo e independente assente no autodidactismo.

Para concluir, e descendo ao caso concreto da Língua Portuguesa nos E.U.A., queríamos realçar, mais uma vez, que a leitura, associada à fala e à actividade da escrita, é o garante da permanência da Língua Portuguesa no seio das comunidades luso-americanas, visto que a nível da oralidade há a tendência, mais do que natural, para o uso menos cuidado da língua, e para integrar no discurso elementos linguísticos do Inglês e, em algumas comunidades, do Espanhol. A este propósito disse Alarcão (1991), ao referir-se ao ensino de línguas estrangeiras em geral:

> " (...) consciente de que o tempo lectivo que lhes é dedicado é insuficiente para a consecução dos objectivos propostos nos programas, considerarei que a leitura independente, a leitura que o aluno faz sozinho, constitui uma fonte de auto-aprendizagem, complemento indispensável ao ensino formal, institucionalizado." (p. 55)

Portanto, saber se à leitura está a ser dada a devida atenção nas Escolas Portuguesas, se os organismos portugueses responsáveis pelo ensino do Português na diáspora valorizam este aspecto através

BEST COPY AVAILABLE

do envio de material de leitura sugestivo para os estudantes e através da preparação pedagógico-didáctica do pessoal docente que lecciona Português neste país, e se a família e/ou comunidade em geral estão sensibilizados para esta problemática são indicadores claros da situação actual do ensino/aprendizagem da língua portuguesa e do papel que esta desempenha presentemente nas comunidades lusalandesas.

Em resumo, podemos concluir que as razões que nos levaram a encetar o presente estudo são as seguintes:

1. Conhecer os procedimentos nestas escolas relativamente à leitura;

2. Saber em que medida o trabalho desenvolvido nas escolas oficiais portuguesas reflecte os resultados das últimas investigações sobre a leitura levadas a cabo nos E.U.A. e na Europa;

3. Verificar se há correspondência de necessidades e/ou interesses por parte dos discentes com livros e restante material de leitura aí utilizado;

4. Identificar as preferências de leitura dos rapazes e raparigas para que os responsáveis pelo ensino do Português possam ir ao encontro das motivações daqueles, criando, assim, leitores em língua portuguesa fora do espaço nacional.

Definição de Vocábulos

O formato e a organização dos conteúdos deste estudo obedeceram a um manual que estipula princípios regulamentadores de todas as publicações, Publication manual of the american psychological association (1990), que é profusamente usado nas Universidades norte-americanas. No que concerne à linguagem, defende-se que os trabalhos de investigação devem evitar vocábulos ambíguos que comprometam a compreensão dos enunciados, assim como palavras que veiculem conotações sexistas, ou seja, termos que, sendo primariamente masculinos, englobam os dois sexos.

Contrariamente aos E.U.A., no nosso país os investigadores e os utentes da língua em geral ainda não estão familiarizados ou sensibilizados para o facto de que o léxico durante séculos esteve ao serviço de uma sociedade patriarcal, onde os homens detinham o poder - realidade que transparecia nos textos orais e escritos. No momento presente, é impensável e inadmissível, na América do Norte, o uso de linguagem considerada sexista em todas as situações formais de comunicação. Em textos escritos de carácter investigativo, esta dimensão linguística é ponto de honra, uma vez que a interpretação dos resultados da investigação não pode ser passível de análises confusas e plurissignificativas.

Por este motivo, optámos por uma linguagem que não comprometesse o rigor do estudo em questão. Tivemos a preocupação de estabelecer a diferença entre os sujeitos da investigação, com base no sexo a que pertencem, sempre que isso constituisse uma variável a analisar neste estudo. Por exemplo, como era nossa intenção não só confrontar o papel dos pais e das mães no desenvolvimento das atitudes e preferências de leitura dos discentes, como também estudar as discrepâncias manifestadas entre rapazes e raparigas, tivemos então de utilizar palavras que referenciassem com precisão estes sujeitos. No entanto, é nosso dever esclarecer que não procedemos a quaisquer alterações de linguagem no caso das citações.

Quanto a outros vocábulos que nos remetem para a problemática da linguagem sexista, mas que não interferem com a precisão dos conteúdos do estudo, deixámos ficar tal como se utilizam nos nossos dias em Portugal. Acreditamos que alterações desta natureza requerem uma discussão alargada por parte de especialistas das diferentes áreas do saber, no sentido de se encontrarem as possibilidades linguísticas mais correctas para substituição de estruturas lexicais que já estão ultrapassadíssimas noutros idiomas, nomeadamente na língua inglesa de expressão norte-americana.

Deste modo, os vocábulos que abaixo mencionamos assumem as seguintes significações no decorrer do nosso estudo:

Educandos: Expressões como educandos, discentes e população estudantil servem para designar os alunos e as alunas, os rapazes e as raparigas que se encontram matriculados nas escolas onde o nosso trabalho se realizou e que frequentam as aulas de Língua e Cultura Portuguesas.

Alunos: Sempre que nos referimos aos alunos, estamos a falar apenas dos sujeitos do sexo masculino.

Progenitores: Este vocábulo representa os pais e as mães dos alunos e das alunas e o seu uso alargado deve-se à necessidade que sentimos de evitar o termo "pais" para simbolizar ambos os sexos.

Pais: São apenas os progenitores do sexo masculino.

Descendentes: Esta expressão é sinónima de filhas e filhos e surge associada ao conceito de progenitor.

Professores: Traduzem apenas os agentes de ensino do sexo masculino, em oposição a professoras.

Expressões há que saem do âmbito da linguagem sexista e que merecem também a nossa atenção:

Escolas Portuguesas: Nos E.U.A. existem Escolas Portuguesas privadas cujo ensino é oficializado pelo Ministério da Educação de Portugal. Funcionam em regime de paralelismo pedagógico, relativamente ao sistema educacional norte-americano.

Atitudes face à leitura: É a disposição para responder de forma positiva ou negativa aos textos lidos.

Preferências: O material de leitura com que os discentes se identificam mais. Os gostos deles.

Material de Leitura: Todo o tipo de texto escrito, passível de ser lido pelos educandos, em língua portuguesa. Exemplos: livros, revistas, jornais, missivas, panfletos, catálogos, textos publicitários, etc..

Leitura: Processo de decifração da mancha gráfica acompanhado da compreensão dos enunciados através de interacções que se estabelecem entre o texto, o leitor e os conhecimentos mais ou menos profundos de que o leitor é portador.

Lusalandês: Adoptámos este vocábulo criado por Onésimo Teotónio de Almeida em detrimento das expressões "lusodescendente" ou "luso-americano" porque só o primeiro traduz a diversidade de situações em que se encontram os sujeitos da investigação - alguns são residentes nos E.U.A., outros são imigrantes naturalizados norte-americanos e ainda há os que já nasceram naquele país.

Primeiras Interrogações

Dada a inexistência de investigação sobre o ensino da leitura que é ministrado nas Escolas Portuguesas nos Estados Unidos da América, o presente estudo procurou resposta para as seguintes questões:

1. Que atitudes têm os discentes face à leitura de textos escritos em Língua Portuguesa?

2. Quais as preferências dos educandos pela leitura, ou melhor, que tipo de enunciado eles gostam de ler?

3. Até que ponto os textos ao seu dispor vão ou não de encontro às preferências da população estudantil?

4. Que tipo de texto constituem as leituras obrigatórias na escola?

5. O que lêem os educandos para além das propostas feitas pelos docentes?

6. Será que os progenitores e agentes de ensino apoiam a leitura recreativa a desenvolver dentro e fora da escola?

No presente estudo, analisar-se-ão as atitudes e as preferências dos educandos em matéria de leitura na relação que estas componentes estabelecem com outros intervenientes no processo - os progenitores e os agentes de ensino. Estes desempenham um papel declaradamente relevante no desenvolvimento de hábitos de duradoiros, pois que têm sido alvo de estudos exaustivos, teremos oportunidade de observar no capítulo da fundamentação teórica.

Pontos de Interesse

Este estudo pretende investigar os mecanismos vigentes de ensino da leitura nas Escolas Portuguesas nos Estados Unidos da América do Norte. A par e passo com esta preocupação, é importante a análise de aspectos de natureza pedagógico-didáctica, por forma a que os vários intervenientes no processo possam reflectir sobre o ensino da língua portuguesa que é prestado nas comunidades lusalandesas. Por conseguinte, a relevância do presente trabalho inclui em primeiro plano os seguintes pontos:

1. Conhecer melhor o que nestas escolas se faz no que respeita à leitura.

2. Inteirar o corpo docente, os progenitores e organismos governamentais portugueses, responsáveis pelo ensino do Português na diáspora, dos aspectos positivos e negativos dos actuais programas de leitura.

3. Dar a conhecer aquilo que os agentes de ensino pensam sobre as acções de formação realizadas por Portugal.

4. Saber se os docentes põem em prática na sala de aula estratégias que têm sido testadas com sucesso.

5. Contribuir para um conhecimento mais profundo das atitudes e preferências dos educandos destas escolas.

6. Averiguar se os aspectos expostos no ponto anterior se adequam ao material que é utilizado na sala de aula.

7. Concluir se os diferentes intervenientes no processo educativo dinamizam e/ou promovem a leitura no estrangeiro de textos escritos em Português.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Neste capítulo, explicitaremos as etapas da investigação, seguindo-se a descrição dos instrumentos de trabalho e dos sujeitos da investigação. Discutir-se-á o método de avaliação usado, assim como também aspectos pontuais na análise dos instrumentos de avaliação.

As Etapas da Investigação

A realização deste trabalho passou por várias fases. Primeiramente, procedeu-se a variadíssimos contactos pessoais e por escrito, no sentido de saber da possibilidade de levar a efeito este estudo. Contactámos por telefone e, mais tarde, pessoalmente com os serviços consulares portugueses de Boston, onde nos foi entregue a listagem das escolas pertencentes àquela área consular e todos os contactos com os docentes, directores das escolas, assim como com a coordenadora geral do ensino do Português para este país.

Após conversa telefónica com a coordenadora, foi enviada uma missiva a oficializar as nossas intenções, que foram transmitidas aos serviços em Portugal. (consultar Apêndice nº 2)

Autorizado o estudo, passei à formulação de todos os instrumentos de avaliação, na disciplina de Investigação, os quais foram testados na Escola Portuguesa de Cambridge com elementos do quarto, quinto e sextos anos, respectivos docentes, director dessa escola e progenitores dos educandos.

Questionários/ Entrevista-Questionários

Na base desta investigação estiveram vários instrumentos de trabalho: (1) Questionário sobre as Atitudes e Preferências dos Educandos face à Leitura; (2) Entrevista-Questionário aos Docentes ; (3) Entrevista-Questionário aos Directores das Escolas; (4) Entrevista-Questionário aos Progenitores; (5) Entrevista à Coordenadora do Ensino do Português nos E.U.A.; (6) Entrevista-Questionário para os Consulados. Dada a inexistência de instrumentos de trabalho que servissem os objectivos e a especificidade desta investigação, os que estiveram na base deste estudo são da nossa responsabilidade. (consultar Apêndice nº 3)

Nesta parte analisar-se-ão esses instrumentos de trabalho, destacando basicamente aspectos característicos de cada um, comparativamente aos restantes, uma vez que anexaremos no apêndice os questionários e as entrevistas.

Atitudes e Preferências dos Educandos Face à Leitura - Questionário

Este questionário comporta 4 componentes: (1) as atitudes face à leitura; (2) os interesses dos discentes relativamente ao tipo de material de leitura; (3) o papel dos progenitores e/ou familiares no desenvolvimento de hábitos de leitura; (4) as atitudes dos inquiridos sobre a língua e o povo português.

Os itens da primeira parte remetem-nos para a atitude dos sujeitos sempre que os mesmos se confrontam com o processo da leitura em língua portuguesa e inglesa em casa, na escola e na biblioteca. Pretende-se saber se eles gostam de ler, se apreciam que alguém lhes leia, se possuem material de leitura, em suma, se têm hábitos de leitura nas duas línguas.

A segunda parte foca os interesses dos discentes e encontra-se subdividida em diferentes aspectos. Os sujeitos, perante uma listagem de material de leitura escrito em Português, são solicitados a indicar o seu grau de preferência. Houve a preocupação de incluir na lista de leituras os livros que geralmente são fornecidos pelas Escolas Portuguesas (Livro de Leitura, Estudos Sociais, História e Geografia, assim como exemplares de literatura infanto-juvenil, não esquecendo o material de leitura a que os indivíduos facilmente têm acesso nas suas casas (revistas, jornais, cartas e receitas de culinária).

Finda esta escolha, os educandos são solicitados a indicarem o local onde já leram ou costumam ler determinado tipo de material. Os locais mencionados nos inquéritos são " Na escola", " Em casa" e " Na biblioteca".

Nas páginas seguintes, a atenção volta-se para as preferências dos discentes em termos de leitura em língua inglesa. A lógica para esta parte é precisamente a mesma que se utilizou para o Português.

Seguidamente, surgem questões relacionadas com as características do agregado familiar e do ambiente propício ou não à leitura que é oferecido no lar. Destaque é dado ao trabalho que os progenitores desenvolvem junto dos seus descendentes, no sentido de promover a leitura em língua portuguesa e inglesa. As respostas são dadas através de escolha múltipla.

Na parte final do questionário, pede-se-lhes que redijam pequenas frases onde expressem as suas opiniões sobre o povo português, a língua portuguesa e os motivos que os trouxeram a estas escolas.

Entrevista- Questionário aos Docentes

Com este instrumento de trabalho pretende-se conhecer com profundidade o que se passa em termos de leitura na sala de aula e o que fazem os docentes para promover esta actividade fora do contexto da sala de aula.

Na primeira parte faz-se o levantamento de aspectos pessoais, respectivamente, o tempo de serviço no ensino, a profissão que exercem para além da leccionação e quais os motivos que os levaram a enveredar pela carreira docente. Ainda nesta fase introdutória, aparecem perguntas de carácter geral relativamente aos níveis que o docente lecciona, o número de discentes que tem, as disciplinas que ensina, a distribuição das mesmas e qual o grau de fluência dos seus discípulos na língua portuguesa.

Posteriormente, o questionário foca questões específicas da prática pedagógica, como, por exemplo, o tempo dedicado aos diferentes conteúdos programáticos, que tipo de livros os educandos lêem, o que fazem os docentes para incentivar a leitura recreativa, o uso que eles fazem da biblioteca da escola ou pública, caso existam. Os docentes foram solicitados a emitir juízos de valor quanto aos textos escritos disponíveis na sala de aula, ao material de leitura enviado por Portugal e às acções de formação contínua promovidas pelos Serviços de Coordenação das Escolas Portuguesas.

Numa fase seguinte, pretendeu-se saber se os docentes têm conhecimento dos interesses e atitudes dos seus discípulos relativamente às leituras que fazem e se estão sensibilizados para a necessidade de oferecer à população estudantil material de leitura motivador. Finalmente surgem questões de carácter geral sobre o apoio dado pelos progenitores, como situam os docentes o ensino da língua portuguesa no contexto bilingue e o que pensam acerca do futuro das Escolas Portuguesas.

Entrevista-Questionário aos Directores das Escola

Comparativamente à entrevista anterior esta é mais curta. Visa colher informação sobre as escolas, nomeadamente as características da comunidade onde estão localizadas, onde funcionam as aulas, as condições das instalações, o material pedagógico-didáctico e audio-visual existente, o número de discentes, de docentes e as habilitações literárias dos últimos.

Foi elaborado um conjunto de questões que dá conta da problemática da leitura. Os directores das escolas são convidados a falar sobre o material de leitura fornecido aos educandos, a existência de biblioteca, os interesses e atitudes dos discentes face à leitura e as actividades desenvolvidas pela escola que, de modo directo ou indirecto, promovem a leitura junto da população estudantil, professorado, progenitores e comunidade em geral.

As últimas três questões são de carácter geral, pois pretende-se conhecer melhor os motivos que trouxeram estes indivíduos às

Escolas Portuguesas, os objectivos destas escolas e o futuro para as mesmas.

Entrevista-Questionário aos Progenitores

Nestas entrevistas foi nossa intenção obter informações de índole pessoal sobre os progenitores e sobre a sua conduta determinante de atitudes positivas face à leitura nos seus descendentes. As primeiras questões indicam o nível etário dos pais e mães, o sexo a que pertencem, o local de nascimento e as suas habilitações literárias. Pretendemos saber se têm o hábito de ler e se partilham desses momentos com os mais novos.

O material de leitura existente no lar, ou que os progenitores compram, foi também nossa preocupação. Perguntámos a estes sujeitos qual a sua opinião sobre os livros enviados por Portugal.

Na parte final aparecem perguntas relativas à língua que mais se fala no lar e ao acesso ou não a canais televisivos. Serão também relevantes os motivos que levaram os progenitores a matricular os filhos e as filhas nas Escolas Portuguesas e a opinião dos primeiros acerca do futuro destas instituições naquele país.

Entrevista à Coordenadora para o Ensino do Português nos E.U.A. e Canadá

Esta entrevista está dividida em quatro partes distintas. Na primeira parte surgem questões de carácter pessoal que se prendem com os motivos que levaram a Sra. a ser coordenadora e com as funções inerentes ao seu cargo.

Em seguida, passa-se para perguntas cujas respostas reenviam para informações gerais sobre os estabelecimentos de ensino em questão neste estudo - o historial destes, o número de escolas existentes, de discentes e de docentes. A coordenadora foi solicitada a falar sobre os critérios que subjazem à contratação do pessoal docente, sua preparação académica e o papel desempenhado pelas acções de formação oferecidas aos docentes pelo Ministério da Educação.

Posteriormente, o enfoque é dado à prática pedagógica. Os pontos que são questionados são os seguintes: o papel da leitura no âmbito dos restantes conteúdos programáticos; a divulgação que se faz junto dos docentes dos resultados das últimas investigações nos E.U.A.. e na Europa e consequente aproveitamento dessas investigações na sala de aula; o papel desempenhado pelas bibliotecas escolares e públicas com material escrito em Português na preparação das aulas pelos docentes e no trabalho desenvolvido com os educandos na escola e no lar.

Na última parte, a entrevista aponta para questões de carácter geral - o papel dos progenitores na vida escolar dos seus descendentes e a situação do ensino do Português num país cujo idioma principal é o Inglês.

Entrevista-Questionário para os Consulados

Este questinário foi muito pequeno e visava a obtenção de informação referente ao número de habitantes lusalandeses nas cidades onde estão localizadas as escolas que participaram neste estudo. Também foi nossa intenção que a entidade consular procedesse à caracterização dessas comunidades, tendo em conta os seguintes parâmetros: (1) órgãos de comunicação social; (2) acesso a material escrito em Português; (3) manifestações culturais; (4) grau de adesão por parte da comunidade às Escolas Portuguesas.

Selecção das Escolas

Paralelamente à formulação e reformulação dos instrumentos de trabalho, passámos à escolha das escolas.

À partida, todos os estabelecimentos de ensino, onde se ministra o ensino do Português, com reconhecimento oficial por parte do Governo Português, tinham potencialidades para participar neste trabalho de investigação. No entanto, chegámos à conclusão de que ao fazermos em cinco Estados da América do Norte, da costa leste, onde a comunidade portuguesa tem maior representatividade (Massachusetts, Rhode Island, Connecticut, New Jersey e New York), estaríamos a oferecer uma visão correcta do que se passa nestas escolas em termos do ensino da leitura. Das zonas consulares escolhidas, foram seleccionadas, à sorte, na presença da Prof. Karen Allan, três escolas. Procedeu-se, então, a contactos com os directores das referidas escolas, no sentido de saber quais as de mais fácil acesso à rede de transportes públicos deste país, a fim de se proceder à escolha de duas dessas escolas por estado. As dez escolas seleccionadas na fase final foram as abaixo transcritas:

1. **Escola Portuguesa de Fall River** (Fall River, Massachusettes)
2. **Escola Portuguesa Casa da Saudade** (New Bedford, Massachusettes)
3. **Escola Portuguesa de Bristol** (Bristol, Rhode Island)
4. **Escola Portuguesa de East Providence** (East Providence, Rhode Island)
5. **Escola Portuguesa Luís de Camões** (Newark, New Jersey)
6. **Escola Portuguesa de Harrison** (Harrison, New Jersey)
7. **Escola de Nuno Alvares Pereira** (Jamaica, New York)
8. **Escola Infante D. Henrique** (Mount Vernon, New York)
9. **Escola Portuguesa N. Sra. de Fátima** (Hartford, Connecticut)
10. **Escola Portuguesa de Bridgeport** (Bridge Connecticut)

Seleccionadas as instituições escolares, autorizada a realização do estudo verbalmente, foi enviada uma missiva à direcção pedagógica das referidas escolas a efectivar o meu pedido e a propor datas de realização do estudo. O trabalho de investigação propriamente dito realizou-se entre Maio e Setembro de 1992.

Recolha de Dados

De um modo geral, ao chegarmos às escolas seleccionadas, estabelecíamos contacto com os responsáveis das associações, clubes, ou centros paroquiais, com o intuito de lhes explicar os objectivos da nossa investigação e para ficarmos a conhecer as instalações, os recursos humanos e materiais a que a escola tinha acesso e a adesão da comunidade ao projecto educativo.

Nos estabelecimentos escolares em que havia um docente por nível de escolaridade que estudámos, o trabalho começava antes do início das aulas com as entrevistas a um professor ou professora, ficando os restantes para o período a seguir às aulas ou outra altura a combinar. Estas entrevistas tinham a duração de 95 minutos sensivelmente. Houve a preocupação de as realizar no próprio espaço onde decorriam as aulas para que tivéssemos acesso ao material de leitura e para que a contextualização do discurso fosse mais real. No entanto, em casos pontuais, isso não foi possível por incompatibilidades apresentadas pelos docentes. Outra preocupação nossa foi a de fazer as entrevistas num local calmo sem correrias, nem atropelos.

O nosso primeiro contacto com os discentes era feito na sala de aula. Apesar de estarem a contar com a nossa presença, pouco sabiam dos motivos do nosso trabalho. Apenas tinham conhecimento de que estávamos interessados em estudar a leitura em língua portuguesa, desconhecendo as preocupações que nos tinham impulsionado e os instrumentos de trabalho que iriam ser usados. Perante este quadro, e depois das apresentações, definíamos os nossos propósitos e explicávamos a organização e o conteúdo dos questionários. Experimentávamos, em conjunto, o preenchimento de alguns itens até os sujeitos se sentirem à vontade para o fazerem sozinhos. Sempre que solicitados, dávamos todo o apoio aos discentes. Fazíamo-lo em

Inglês ou Português, consoante o grau de compreensão dos educandos na nossa língua materna.

Findo o preenchimento dos inquéritos, 60% dos docentes pediram a nossa colaboração na aula. Estabelecia-se um diálogo vivo, resultante da curiosidade dos educandos em saberem como era o sistema educativo em Portugal, o modo de vida dos jovens, os gostos, os costumes, as diferenças entre as ilhas dos Açores e o continente, etc.. Noutros casos, (20%), os docentes e os educandos optaram por mostrar trabalhos realizados e demonstrar algumas habilidades aprendidas. Independentemente da natureza do que me foi dado a observar, esta aproximação entre nós, o professorado e os discentes foi positiva e deu-nos uma ideia mais correcta da capacidade de expressão dos educandos em Português, o grau de envolvimento no processo educativo, a relação entre a população estudantil e o corpo docente e os motivos que os traziam às escolas. Nos restantes 20%, não houve troca de impressões com os discentes, após o preenchimento, por falta de tempo.

As entrevistas-questionário aos directores pedagógicos das escolas eram significativamente mais curtas do que as dos docentes. Tinham a duração média de 45 minutos. Nos casos em que estes sujeitos eram professores ou professoras de um dos anos destacados para o nosso estudo, omitíamos as questões repetidas, com o intuito de não tornar a entrevista redundante e fastidiosa .

Os progenitores constituiram outra fonte de informação. A realização das entrevistas-questionário rondava os 30 minutos. Nem sempre esta tarefa foi fácil de fazer porque era difícil entrar em contacto com os progenitores telefonicamente; a maioria das vezes não se encontravam em casa durante o dia. Na altura em que seria previsível falar com estas pessoas, final da tarde e à noite, estávamos a trabalhar com a comunidade escolar. A solução encontrada, em algumas cidades, foi a de entrevistar os progenitores no momento da entrada ou saída dos discentes da escola.

A entrevista à Sra. Coordenadora do Ensino do Português para os Estados Unidos e Canadá foi feita pessoalmente e durou uma hora e meia. A informação pedida era muito vasta, o que nos levou a gravar a conversa mantida com o seu conhecimento.

As áreas consulares, correspondentes às escolas estudadas, foram solicitadas a participar. O contributo foi dado por escrito com base numa entrevista-questionário por nós enviada. Por motivos que desconhecemos, alguns consulados levaram muito tempo a responder às nossas missivas. Tivemos necessidade de escrever para alguns serviços três e quatro vezes, sendo o caso de Newark o que mais problemas nos deu - pedimos a colaboração deste consulado cinco vezes, num período de espera de um ano. E o mais incrível é que ainda não responderam a nenhuma das nossas missivas.

Outra fonte de informação foram os documentos - legislação que apoia o ensino do Português no Estrangeiro, jornais das comunidades lusalandesas, discursos de entidades responsáveis do Ministério da Educação e dados estatísticos dos Serviços de Coordenação para o Ensino do Português nos E.U.A. e Canadá.

Os Sujeitos da Investigação

Os sujeitos alvo deste estudo foram os estudantes do quarto, quinto e sexto anos de escolaridade que frequentam as escolas supracitadas, os respectivos docentes destas classes, os directores das escolas e os progenitores dos educandos.

Os Educandos

O número dos educandos foi consideravelmente variável de turma para turma e de escola para escola. Trabalhámos com turmas de 3 elementos e com classes de 23. O total dos inquiridos foi de 299, podendo a distribuição dos mesmos por escola e turma ser analisada nas tabelas abaixo apresentadas. Mais recordamos que os números apresentados dão conta apenas daqueles participaram no estudo. Nesta medida, não reflectem o total da população estudantil existente nestes níveis de escolaridade nestas escolas, porquanto nem todos os educandos estavam presentes na aula no dia em que nos deslocámos à escola e nem todas as turmas, dos níveis que nos propusemos investigar, participaram no estudo.

Dos 299 educandos inquiridos, 154 são do sexo feminino e 145 do sexo masculino. As suas idades, por classes, oscilam bastante, visto que, na generalidade das escolas, a distribuição obedece ao nível de conhecimento que os educandos têm e não à sua idade. As tabelas 3.1, 3.2 e 3.3 mostram exactamente isso:

Tabela 2.1.

IDADE E SEXO DOS EDUCANDOS DO 4ª ANO DE ESCOLARIDADE

Cida-	Nº	Sexo		-	I	D	A	D	E	S	-
des	Educ.	F.	M	9	10	11	12	13	14	15	17
Harris	15	13	2	1	3	7	2	1	1		
Newar	11	7	4		4	5	1	1			
Bridge	16	7	9			5	4	3	4		
Hartfo	17	8	9	1	9	4	1	2			
N.Bedf	12	8	4	1	2	5	1	2	1		
E.Prov	9	8	1		1	2	4	1		1	
Brist	5	2	3		1	1	1	1	1		
Jamai	8	3	5		1	2	4	1			
M.Ver	14	7	7	2	1	4	2		2	2	1
F.Rive	2	2			1	1					
SOMA	109	65	44	5	23	36	20	12	9	3	1

Tabela 2.2.

IDADE E SEXO DOS EDUCANDOS DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE

Cidade	Nº	SEXO		-	I	D	A	D	E	-
	Educ.	F	M	10	11	12	13	14	15	16
Harris.	14	9	5		2	8	3	1		
Newark	17		17	2	3	5	5		2	
Bridge.	10	5	5			3	2	3		2
Hartfo.	13	6	7	1	2	6	2	2		
N.Bedf.	12	2	10		2	3	3	2	2	
E. Prov	9	5	4	2	2	1	3	1		
Bristol	4	4					3		1	
Jamaic	15	3	12	1	4	3	4		2	
M.Vern	7	4	3	1	1	4	1			
TOTAL	101	38	63	7	16	33	27	9	7	2

(Nota: Na escola de Fall River não havia educandos no 5º ano)

Tabela 2.3.

IDADE E SEXO DOS EDUCANDOS DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE

Cidade	Nº	SEXO		-	I	D	A	D	E	-
	Educ.	F	M	11	12	13	14	15	16	17
Harris.	7	5	2		1	2	2	1	1	
Newark	23	13	10	1	5	11	5		1	
Bridge.	15	12	3			6	3	3	2	1
Hartfo.	15	10	5	3	4	4	4			
N.Bedf.	8			3	2	3				
F.River	1	1				1				
E.Prov.	5	3	2			2	3			
Bristol	3	2	1			2	1			
M.Vern	12	5	7	1	2	3	5	1		
TOTAL	89	51	38	8	14	34	23	5	4	1

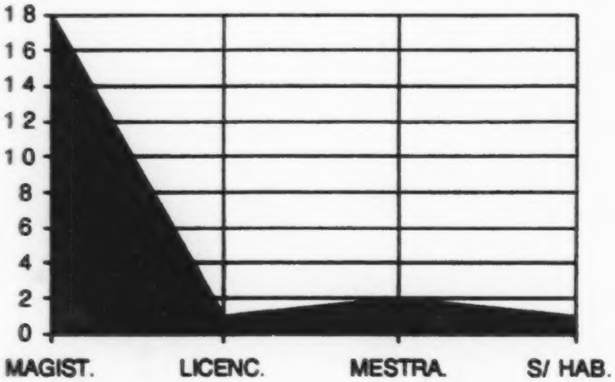
(Nota: Os educandos do 6º ano de Jamaica não foram alvo de estudo por razões que nos transcenderam.)

Os Docentes

Relativamente aos docentes que participaram no estudo, eles perfazem o total de 22, número que não corresponde ao total de turmas existentes porque, por vezes, o mesmo docente leccionava mais de um só nível. Os inquiridos possuem as seguintes habilitações literárias: dezoito com o Magistério Primário de Portugal; um possui uma licenciatura numa universidade portuguesa; dois deles têm um mestrado adquirido nos E.U.A.; e apenas um não tinha habilitação própria.

Gráfico 2.1

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS DOCENTES



À semelhança do que acontece em Portugal, as pessoas que exercem a docência são geralmente do sexo feminino, como se pode comprovar através da seguinte matriz.

Tabela 2.4.

Nº E SEXO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

CIDADE	DOCENTES ENTREVISTADOS	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO
Harrison	2	2	
Newark	3	3	
Jamaica	3	2	1
Mount Vernon	2	1	1
New Bedford	2	2	-
Fall River	1	1	
Bristol	1	1	
East Providence	2	1	1
Hartford	3	3	
Bridgeport	3	3	
TOTAIS	22	19	3

Os Directores das Escolas

Os directores das escolas foram dez, um por escola. Optámos sempre por entrevistar o Director Pedagógico nos casos em que existia outro com funções de índole mais burocrática. Normalmente as pessoas que assumem as primeiras funções são também docentes, o que permite um conhecimento maior da realidade escolar.

As suas responsabilidades variam de acordo com a dimensão da escola, a preparação pedagógico-didáctica do docente e da sua sensibilidade para as coisas do ensino. Porém, de um modo geral, o director é o elo de ligação entre a escola e os Serviços de Coordenação sediados em Providence. Há os que dinamizam festas, responsabilizando-se por actividades extra-curriculres, os que promovem contactos assíduos com os progenitores sem qualquer compensação monetária. Ser-se director pedagógico não significa aumento salarial.

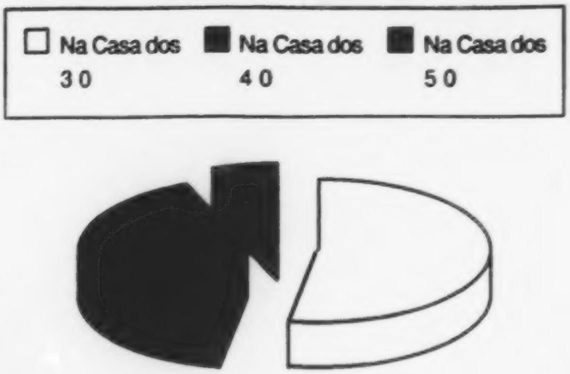
Os Progenitores

Os progenitores dos discentes entrevistados foram 50. Este número variou muito de cidade para cidade porque esteve na relação directa do número de educandos e dos contactos possíveis com estes sujeitos. De qualquer modo, estabelecemos, à partida, uma média de cinco progenitores por escola.

Na sua maioria, foram as mães que se disponibilizaram para serem entrevistadas. Curiosamente, alguns pais diziam mesmo que quem está a par do que se passa na escola e trata disso é a mãe. Assim, na nossa amostra constam 38 mães e 12 pais. As suas idades oscilam entre os 32 e os 56 anos, com predominância daqueles que se situam na casa dos 30 e 40 anos.

Gráfico 2.2.

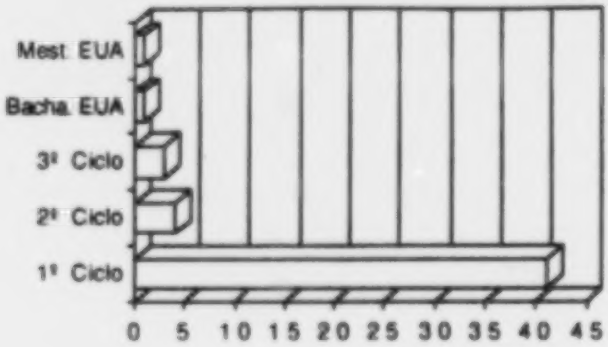
AS IDADES DOS PROGENITORES ENTREVISTADOS



Quanto às suas habilitações literárias, podemos referir que aproximadamente 82% dos inquiridos possuem a instrução primária frequentada em Portugal. Apenas 4 progenitores (8%) são possuidores do diploma do Ciclo Preparatório, 3 (6%) do Ensino Secundário e só dois (4%) prosseguiram os seus estudos nos E.U.A. - um tem um bacharelato e o outro um diploma de mestrado. Estes últimos três casos são mulheres, portanto na nossa amostra são as mães que mais preparação académica possuem.

Gráfico 2.3.

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PROGENITORES



As ocupações que estes portugueses desempenham são variadas, assistindo-se a um grande número de pessoas que ocupam cargos que não requerem mão-de-obra especializada. Dez dos entrevistados são trabalhadores fabris e os restantes são marceneiros, carpinteiros, soldadores, costureiras, mecânicos, trabalhadores de construção civil, empregados de limpeza, vendedores de comércio. Sete das mães são empregadas domésticas e dois dos progenitores encontravam-se desempregados. Aquelas pessoas que possuem mais habilitações literárias têm as seguintes profissões: uma é examinadora dos indivíduos que pretendem frequentar os programas bilingues, outra é professora numa escola secundária do ensino oficial, outra é bancária e a última é ajudante de enfermeira.

Há quantos anos estes imigrantes se encontram nos E.U.A. foi mais uma pergunta que pretendemos ver respondida. Os dados mostraram que 60% dos progenitores já se encontram no estrangeiro há mais de 15 anos. O exemplo da estada mais prolongada é de 32 anos, enquanto que o oposto é de três anos.

A Coordenadora e os Consulados

Fazem parte ainda desta amostra a Coordenadora Geral do Ensino do Português para os Estados Unidos, com uma entrevista, e representantes consulares das áreas onde o estudo se realizou, através dos seus depoimentos sobre as características das comunidades onde se inserem as escolas, alvo do estudo.

O Método Usado na Investigação

Para os leitores atentos, ou para os que estão familiarizados com as diferentes abordagens metodológicas usadas em projectos de investigação, o exposto anteriormente já indica claramente que o método qualitativo esteve na base do nosso trabalho. São os próprios instrumentos de trabalho (entrevistas, questionários, observações e pesquisa documental) que o indiciam.

Muito se tem estudado sobre o uso do método qualitativo vs. método quantitativo na área da investigação. As conclusões apontam para a importância de ambas as abordagens sempre que a sua utilização sirva condignamente os objectivos do estudo (Stake, 1983). É relevante, no entanto, referir que, no que respeita à área da Educação, se defende a utilização das abordagens qualitativas (Patton, 1980; Maxwell, 1992), porquanto o fenómeno educativo não deve ser analisado nas suas variáveis de modo compartimentado, como se de um esquema se tratasse. Hoje em dia há consciência de que um estudo analítico da complexa realidade educacional não reflecte o universo de relações que a escola mantém com o exterior e até mesmo a interdependência de grande número de variáveis para explicar qualquer questão levantada pelo pesquisador (Lüdke e André, 1986).

O recurso ao método qualitativo deve-se essencialmente ao facto de ser nossa intenção analisar o processo da leitura nas suas dimensões intra e extra-escolares - a população estudantil, os docentes, os progenitores e instituições com responsabilidades no desenvolvimento e promoção desta actividade. A interligação das vertentes enumeradas atestam a complexidade desta área que decidimos investigar e demonstram claramente que a mera listagem dos gostos e interesses dos discentes face à leitura (perspectiva analítica) não possibilitaria a compreensão deste aspecto didáctico da prática pedagógica.

No decorrer do nosso trabalho, os leitores serão confrontados com alguns dados estatísticos resultantes do levantamento da informação dos instrumentos de trabalho. Esta decisão foi tomada porque facilita a leitura, transmite uma visão mais aproximada da realidade dos sujeitos da investigação, mas convém reforçar que estes números funcionam como pontos de referência, susceptíveis de discussão e de relacionação com outras variáveis.

Aspectos Pontuais na Análise dos Instrumentos de Trabalho

As Preferências e as Atitudes dos Educandos

Usualmente, os investigadores analisam as preferências e atitudes da população estudantil consoante o nível de ensino em que estes se encontram ou o sexo, como pudemos ver no capítulo da fundamentação teórica. Devido a discrepâncias profundas nas idades dos sujeitos por ano de escolaridade (conferir tabelas 2.1, 2.2, e 2.3), só explicáveis pelo facto de à formação das turmas presidir o critério da capacidade linguística do educando e não o da sua idade, optámos pelo levantamento por nível de escolaridade e por idades. Foi nossa convicção de que se tivéssemos omitido o segundo procedimento estaríamos a observar as preferências e as atitudes de sujeitos que, muito embora estejam na mesma sala, estão afastados em termos de maturidade em cinco ou mais anos. Os níveis etários considerados na nossa análise foram os seguintes: 9 e 10 anos em conjunto, visto que o número de educandos em cada idade era reduzido; 11, 12, 13, 14 e 15 separadamente; 16 e 17 anos combinados pelo mesmo motivo do primeiro grupo.

Para facilitar a análise dos dados relativos às atitudes dos estudantes, reagrupámos os itens desta parte específica dos questionários em partes distintas e só depois procedemos à interpretação da informação. Numa primeira parte, reunimos todos os itens relacionados directamente com as atitudes positivas:

1. Gosto de ler
2. Gosto que me leiam livros
3. Peço para ler em voz alta na escola
4. Leio nos tempos livres na escola
5. Leio nos meus tempos livres em casa
6. Gosto de ler antes de dormir
7. Tenho livros meus
8. Gosto de consultar livros na biblioteca
9. Leitura é a minha actividade preferida na escola
10. Gostaria de levar livros para casa para ler
11. Gosto de comprar livros
12. Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada
13. Gosto dos momentos de leitura livre na escola
14. Costumo ler livros nas férias
15. Prefiro ler a ver televisão

Os itens que se seguem foram destacados, pois referem-se a aspectos negativos da leitura. São eles:

1. Os livros são aborrecidos
2. Leio porque sou obrigado

Outro grupo foi constituído por itens que estão estritamente relacionados com aquilo que os estudantes sentem acerca da prática pedagógica desenvolvida pelos seus professores ou professoras :

1. Gosto do que leio na escola
2. Gosto do que o docente nos lê

Referências às Escolas

A referência às escolas que participaram no estudo será feita de dois modos: na maior parte das vezes omitiremos dados identificadores das mesmas, contudo mencioná-los-emos sempre que acharmos relevante a diferenciação interescolas com o intuito de demarcar claramente os estabelecimentos mais carenciados dos que o não o são.

Locais de Leitura

Foi perguntado aos alunos e às alunas em que locais já leram ou costumam ler o material de leitura presente no questionário. Para o preenchimento apresentámos três hipóteses - a escola, o lar e a biblioteca. Quanto à última, foi-lhes explicado que este vocábulo se referia à biblioteca da escola, à pública, da cidade onde residem, ou a qualquer biblioteca que eventualmente já tivessem visitado.

Conclusão:

Este capítulo apresenta as etapas da investigação q basicamente a elaboração dos instrumentos de trabalho, a selecção das escolas, a recolha dos dados e a análise dos mesmos segundo o método qualitativo. Merecem destaque as partes dedicadas à descrição dos instrumentos utilizados e dos sujeitos da investigação.

CAPÍTULO III

CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS

Este capítulo será dedicado à descrição das escolas, não descurando a relação que mantêm com o meio em que se inserem. Os dados estatísticos aqui presentes foram da responsabilidade dos serviços consulares das áreas onde estão localizadas as escolas. A informação referente às características das comunidades foi cedida pelos consulados e directores pedagógicos. Os comentários sobre as escolas são fruto da observação realizada aquando da nossa deslocação aos estabelecimentos de ensino, declarações dos docentes e directores pedagógicos. (Para mais informação sobre o número de escolas, sua localização, número de alunos e de docentes consulte as grelhas cedidas pelos Serviços de Coordenação para o Ensino do Português nos Estados Unidos e Canadá incluídas no Apêndice nº 4.)

Escola Portuguesa de Fall River

Como o nome indica, esta escola fica situada na cidade de Fall River, estado de Massachusettes. Com um total de 99.922 habitantes, a comunidade portuguesa ou de descendência portuguesa é de 50%, sendo predominantemente de origem açoriana. A principal ocupação de milhares de famílias é o trabalho em fábricas que não requerem mão-de-obra especializada. Na sequência do desmantelamento de centenas de unidades fabris, graves dificuldades económicas e problemas sociais assolaram esta cidade. A taxa de desemprego é elevada e a recessão económica é vivida de modo intenso. Em questão de poucos anos, a actividade industrial e comercial ficou reduzida a menos de metade, arrastando consigo milhares de trabalhadores que, pelo facto de não terem instrução, vêem gorados os seus esforços de conseguir outro emprego.

O ensino do Português ministrado nesta cidade é uma tarefa árdua. Muito embora os docentes tenham acesso às instalações de uma escola pública norte-americana, a Sylvia School, equipada com material abundante dos programas bilingues e localizada na baixa citadina, a frequência aos cursos é deveras diminuta o que compromete e periga a continuação da leccionação.

O desinteresse revelado pelos imigrantes oriundos dos Açores pela sua língua, contrariamente à atitude dos continentais noutras áreas dos E.U.A., tem suscitado a preocupação de muitos daqueles que se encontram ligados ao ensino. A explicação apontada por todos os docentes entrevistados, assim como pela coordenadora do ensino do Português para os Estados Unidos, é confirmada por um trabalho de Oliveira (1991), publicado no Suplemento do jornal Luso-Americano:

> "Estes são, como se sabe, emigrantes que, na sua maioria, não voltarão ao arquipélago, pelo que procuram desde o início a máxima integração na sociedade norte-americana. É natural, por isso, que os seus filhos não frequentem as escolas portuguesas" (p. 9 da Revista - Suplemento)

Na opinião da Directora da Escola de Fall River, a resposta para contornar o problema dos portugueses, radicados naquela área, não pretenderem preservar as origens, em pouco ou nada incentivando as gerações mais novas a estudar Português, deve ser encontrada no seio da comunidade, nomeadamente nas associações e/ou clubes que congregam à sua volta milhares de associados açorianos. Segundo a mesma fonte, se tal medida não for tomada brevemente a escola portuguesa terá de fechar as portas com falta de estudantes e de apoios.

O desinteresse pelas Escolas Portuguesas não significa, por si só, que toda esta comunidade está arredada das suas origens. Na verdade, a quantidade de *mass media* a que os lusalandeses têm acesso (duas estações de radio- WJFD "Rádio Globo" de New Bedford e WRCP "Radio Club Portuguese" de North Providence; vários jornais daquela área - Portuguese American, Providence, Portuguese Times, New Bedford e O Jornal de Fall River"; o Canal 20, canal televisivo com programação em língua portuguesa) e o uso generalizado que se faz do Português como língua de comunicação nas diferentes áreas da vida desta cidade - comércio, repartições públicas, vida social, etc. - comprovam o contrário. Em muitos lares, vê-se televisão em Português, lêem-se jornais portugueses, fala-se ainda a nossa língua com os imigrantes da primeira geração que não sabem Inglês, ouve-se música do nosso país, escrevem-se e lêem-se cartas para e de Portugal, assiste-se à missa em Português e pertence-se a um clube cultural ou desportivo português. Há sem dúvida toda uma atmosfera caracteristicamente lusa. Porém, será ingenuidade nossa pensarmos que esta situação se manterá inalterada com as gerações nascidas já nos E.U.A..

Escola Portuguesa Casa da Saudade

Situada na cidade de New Bedford, Massachusetts, cuja população ronda 100.000 habitantes, esta e outra instituição escolar servem uma população de 50.000 portugueses, maioritariamente oriundos dos Açores. As características desta comunidade são diferentes das da cidade anterior porque o ponto vital da economia é a actividade piscatória, que também se encontra em crise em consequência da recessão económica que o país atravessa. Com muita frequência, ouvimos os alunos referirem que seria impossível entrarmos em contacto com os pais dado que estes se encontravam no mar, onde iriam ficar por período de tempo prolongado.

Na escola visitada, são ministradas aulas num edifício, onde está instalada uma dependência da biblioteca pública principal, que contém quase exclusivamente material de leitura em Português. Para além da biblioteca, existem espaços destinados a um clube desportivo de lusalandeses e, curiosamente, o mesmo edifício alberga os escritórios de um organismo que dá apoio aos imigrantes portugueses e de outras nacionalidades. A proximidade com a ambiência portuguesa parece não estar a ser maximizada por aqueles que frequentam a escola. Os educandos, descendentes de portugueses, originariamente açorianos, não mostram grande interesse em frequentar a escola portuguesa, e até mesmo os docentes, à excepção de um, declararam na entrevista que não faziam uso da biblioteca nem para si, nem para os educandos. Fala-se inclusivamente em fechar esta escola.

Se exceptuarmos o privilégio do acesso directo a um manancial riquíssimo e actualizado de literatura proveniente de Portugal, pouco ou nada nos resta para ressalvar - as salas de aula não são acolhedoras, as paredes, janelas, portas e mobiliário são velhos. As carteiras estão dispostas em filas, o que não promove a participação e relações interpessoais. Em salas de aula espaçosas não se vislumbra outro tipo de material pedagógico-didáctico para além dos escassos manuais e fichas de trabalho enviados por Portugal.

A biblioteca não é o único local onde se pode manter um contacto directo com a língua e cultura portuguesas. Com efeito, existem duas livrarias portuguesas, existe o Canal 20, "Portuguese Channel", sediado nesta cidade, uma estação de rádio (WJFD "Rádio Globo"), um jornal (Portuguese Times), clubes, associações, igrejas e outra escola oficial portuguesa que, segundo a opinião dos docentes entrevistados, tem óptimas condições e um número grande de estudantes.

Escola Portuguesa de Bristol

A comunidade portuguesa desta cidade, Bristol, Rhode Island, tal como Fall River e New Bedford, é composta por milhares de pessoas oriundas de Portugal Continental e Regiões Autónomas. Uma estimativa cedida pelos serviços consulares de Providence, Rhode Island, menciona que numa cidade de 20.000 habitantes os portugueses ou seus descendentes rondam os 14.000.

Nesta cidade há muitos clubes e associações desportivas portugueses. As pessoas têm acesso a um canal de televisão por cabo que emite em língua portuguesa - "Full Channel" de Warren, o mesmo acontecendo com a estação de rádio de New Bedford. Para além da "Página Lusíada" que é incluída no semanário local de língua inglesa, Bristol Phoenix, há um jornal sediado naquele estado, em Providence, o Portuguese American.

De notar, por outro lado, que acesso propriamente dito à literatura já não é assim tão fácil. Não há bibliotecas públicas ou livrarias com material escrito em Português.

As salas onde decorrem as aulas de Português são cedidas por uma escola católica situada nas traseiras de uma igreja largamente frequentada por portugueses. As instalações onde se ministram as aulas são asseadas e relativamente novas, mas são poucos os estudantes que se inscrevem. A escola portuguesa não seduz progenitores, nem crianças. Ambos os grupos não sentem necessidade de dominar outra língua para além do Inglês, mesmo sabendo que ser-se bilingue é condição sine qua non para se conseguir um emprego no futuro (Isto para não referir outras vantagens sobejamente conhecidas por todos). Com um número reduzido de estudantes por ano lectivo, os docentes juntaram numa só turma os educandos do quarto, quinto e sexto anos.

Escola Portuguesa de East Providence

A escola está localizada numa cidade onde os portugueses são 15.000 para uma população de 52.000 pessoas - East Providence, Rhode Island. As aulas são dadas numa escola paroquial que pertence à igreja de S. Francisco Xavier que, à semelhança de todas as igrejas das nossas comunidades, é frequentada por milhares de pessoas lusalandesas. É um edifício novo, com salas espaçosas e acolhedoras.

Nesta comunidade, onde é relativamente fácil contactar com a realidade portuguesa através dos clubes, igreja e órgãos de comunicação social, podem-se comprar jornais portugueses, revistas e alguma literatura para adulto (literatura infanto-juvenil só em New Bedford, disseram os entrevistados). Os habitantes têm acesso por cabo ao canal de televisão português da cidade de New Bedford, como também a duas rádios, uma de New Bedford, WJFD "Rádio Globo" e a outra de North Providence, WRCP "Rádio Clube Português". A biblioteca da cidade possui alguns livros em língua portuguesa, mas nada de significativo para os educandos das Escolas Portuguesas.

Esta instituição escolar debate-se também com falta de educandos, contudo no parecer dos docentes, os discentes que lá chegam acabam por gostar e ficam. O calor humano e a alegria foram visíveis aquando da ida à escola. Numa das salas cantava-se em português ao som de um violão que o professor tocava. Na outra sala cujos aprendentes visitámos, vimo-los reunidos em grupo, num perfeito exemplo de trabalho cooperativo, a preparar cartazes sobre comida tradicional portuguesa, em que se destacava a sopa de pedra.

Escola Portuguesa Luís de Camões

Esta é considerada a escola portuguesa mais antiga nos E.U.A. e a que tradicionalmente tem elevado número de sujeitos matriculados. Localizada na cidade de Newark, New Jersey, cuja população é de 70% de portugueses, maioritariamente oriundos do Continente português, possui instalações próprias para a leccionação da Língua Portuguesa num edifício que é propriedade do Sport Clube Português. Graças a este clube e a uma comunidade que se orgulha de ser portuguesa e que acalenta o sonho de voltar definitivamente num futuro próximo à sua terra natal, o ensino do Português encontra neste estado da América do Norte uma aceitação sem precedentes noutras áreas. As turmas que participaram no presente trabalho de investigação eram muito numerosas, assim como as restantes existentes na escola. Só para dar uma ideia mais correcta do trabalho desenvolvido neste estabelecimento de ensino devo dizer que várias turmas de todos os anos funcionam diariamente ao final da tarde em simultâneo.

A corroborar a presença portuguesa dentro da escola, encontra-se o ambiente que se vive nesta cidade. Fala-se Português em todos os lados e, em jeito de brincadeira, costuma-se dizer que não é preciso falar Inglês em Newark. De facto, ao caminharmos pela cidade apercebemo-nos de que existem ruas onde a comunidade portuguesa não passa desapercebida devido às inúmeras casas comerciais, restaurantes,padarias, pastelarias, agências de viagem, etc cujos proprietários são lusalandeses. Também nesta área se frequenta a missa e a catequese em Português; vendem-se muitos livros escritos em Português, revistas e jornais. Inclusivamente um desses jornais está sediado nesta cidade, o Luso-Americano. Para além disto, os utentes têm ao seu dispor um canal de televisão português.

Escola Portuguesa de Harrison

Este estabelecimento de ensino funciona numa escola secundária pública americana da cidade de Harrison, New Jersey. Com uma população estudantil de 180 elementos, a escola vai executando os objectivos que lhe estão na base - promover a língua e cultura portuguesas e criar o sentido de identidade - com a aposta que faz no potencial humano, uma vez que os recursos audio-visuais são praticamente nulos, assim como o material pedagógico-didáctico. Esta é efectivamente uma escola exemplar nesse sentido, pois com bastante regularidade tem dinamizado actividades culturais, abertas à comunidade, que reflectem o esforço desenvolvido pelos docentes, educandos e progenitores. A dinâmica imprimida na escola à volta do prazer de aprender Português por parte dos mais novos foi referida pela sua directora, ao afirmar que: "A princípio, as crianças eram quase forçadas a vir para a escola portuguesa, mas agora estão ansiosas por chegar à segunda classe, que é a altura em que as deixamos matricular."

Harrison, situada a poucos minutos de Newark, é uma cidade pequena cuja população pertence essencialmente à classe baixa e média. As pessoas são empregadas fabris, de escritório e de casas comerciais. Também nesta cidade os portugueses ou os seus descendentes são muitos e estão infiltrados em todas as áreas da vida da cidade, especialmente na actividade comercial.

Aqui, como noutros locais, os clubes e associações afectos à comunidade portuguesa também existem, porém, o mesmo não se pode afirmar relativamente aos órgãos de comunicação; não há jornais, nem canal televisivo sediados nesta cidade. Quem deseje um contacto directo com instituições desta natureza terá de deslocar-se a Newark. Foi-nos adiantado pela directora da escola que presentemente se está a trabalhar na implementação de uma rádio local com emissões em língua portuguesa.

Escola Nuno Álvares Pereira

O ensino do Português em Jamaica, arredores da cidade de Nova Iorque, é realizado em instalações anexas a um clube recreativo português. O espaço físico é exíguo e não tem condições para a leccionação. Já existe um projecto para a construção de um edifício, onde decorrerão as aulas, num futuro incerto.

A coexistência entre os dirigentes do clube e o corpo d[illegible] nem sempre tem sido pacífica (situação, aliás, que acontece noutras instituições escolares). Neste caso, tal deve-se ao facto das pessoas com responsabilidades directas no processo educativo, a nível da direcção do clube, não estarem suficientemente sensibilizadas para o valor incondicional da educação, neste caso, do ensino do Português e valorizarem mais outras actividades, nomeadamente, o desporto. De notar que são os progenitores, alguns associados do clube e os docentes que têm garantido com êxito a continuidade do ensino que se ministra nesta escola. Mesmo com grandes problemas - falta de espaço e escassez de material didáctico-pedagógico sugestivo e apropriado para a idade dos educandos -, a escola conta com 116 discentes, número considerável no cômputo geral das Escolas Portuguesas nos E.U.A..

Jamaica faz parte da zona sul do Burrough de Queens cuja população é de 201.270. Por seu turno, os portugueses ou descendentes destes são 15.000. Nesta área não existe estação de rádio portuguesa, canal de televisão na nossa língua, biblioteca escolar e/ou pública com material escrito em Português e o acesso a jornais e revistas portugueses é difícil. Têm, no entanto, grande divulgação nesta comunidade os dois jornais publicados em língua portuguesa, em Newark, New Jersey, o Luso Americano e o Portuguese Post.

Escola Infante D. Henrique

Também estas aulas funcionam nas instalações de um clube de carácter cultural e recreativo, na cidade de Mount Vernon, Estado de New York, em salas destinadas exclusivamente ao ensino do Português. Para além do ensino da língua, assiste-se, por parte das direcções do clube e da escola, a uma grande preocupação em promover actividades que visam a união da comunidade pelo convívio entre as várias gerações e o desenvolvimento da identidade cultural nos mais novos, conducente a uma melhor compreensão da sua realidade vivencial. Referimo-nos a aulas extracurriculares de Folclore, Dança, Karaté, Pintura e Trabalhos Manuais e Música (órgão e viola) que têm lugar aos fins-de-semana, nas mesmas instalações, e que contam com a adesão de dezenas de crianças e jovens.

Este conjunto de actividades, às quais se resolveu chamar "Programa de Sábado", parece tentar colmatar o vazio que advém do distanciamento que se vive nesta cidade, relativamente às coisas de

Portugal - não há biblioteca, livrarias, nem tão pouco órgãos de comunicação social em Português. Os membros desta comunidade, como os da anteriores, são leitores assíduos dos jornais enviados de Newark e pouco mais podem fazer.

Em Mount Vernon, cidade com 67.153 habitantes, está localizada a escola. A população portuguesa ou de ascendência portuguesa é de 12.500 pessoas. É composta, na sua quase globalidade, por continentais que tencionam regressar a Portugal. Daqui se conclui que mandar o filho à escola portuguesa torna-se quase uma necessidade, mesmo sabendo que o regresso se torna cada vez mais difícil com o decorrer do tempo e consequente crescimento dos descendentes e seu enraizamento na sociedade e cultura norte-americana.

Escola de Nossa Senhora de Fátima

Hartford, Connecticut, é a cidade onde fica situada esta escola. Com uma população de 65 000 habitantes, os falantes portugueses rondam os 15 000 e são provenientes dos Açores, Portugal Continental, Madeira, Cabo Verde e Angola. Perante a ausência de uma biblioteca pública com material de leitura abundante e actualizado, e também face à ausência de livrarias ou outros estabelecimentos comerciais que vendam literatura escrita em Português, os contactos com as coisas de Portugal acontecem através dos clubes recreativos e da igreja que, aliás, desempenha um papel preponderante neste domínio, ao oferecer à comunidade Portuguesa serviços religiosos, um infantário e a Escola Oficial Portuguesa.

Para além disto, a comunidade portuguesa é servida por alguns programas radiofónicos e televisivos, nomeadamente o programa "Amplitude", "Cultura e Vida", "Hora da Saudade" e "A Voz do Emigrante". Em termos de televisão, existe o programa "TV Portugal". Na opinião dos serviços consulares desta área, "Estes programas são valiosos. Embora com carências, ajudam a divulgar e a preservar a língua e cultura portuguesa." Será bom lembrar que qualquer um deles não é transmitido todos os dias, nem tão pouco por períodos extensos.

Quanto à escola portuguesa, esta funciona em instalações contíguas à igreja Nossa Senhora de Fátima, em dois espaços diferentes. Um novo, com espaços amplos, no interior do edifício da igreja e outro num imóvel mais velho ao lado da igreja. O ambiente que se vive nesta escola, especialmente no segundo espaço que acabei de mencionar, é de grande dedicação por parte de alguns docentes e seus discípulos. Apesar das salas serem pequenas para o grande número de crianças que as frequenta, o ambiente de trabalho é bastante satisfatório e, diria mesmo, convidativo. As salas encontram-se adornadas com os trabalhos dos educandos e existe uma quantidade enorme de projectos de trabalho em forma de livro que constitui material de leitura na aula e que podem ser lidos pelos progenitores e/ou qualquer visitante que se desloque à escola.

Escola Portuguesa de Bridgeport

Para a leccionação das aulas de Português são cedidas instalações por um clube local. Não sendo salas modernas, nem confortáveis, assiste-se a um calor humano exemplar que traz agentes de ensino e discentes unidos e com um sorriso estampado no rosto.

Esta escola está localizada numa cidade considerada "fantasma" cujo total de habitantes é de 60.000. É o município com o índice mais elevado de desemprego e de criminalidade do Estado - Connecticut. As ruas da baixa citadina encontram-se semi-desertas, com pouco comércio, rareiam as instituições bancárias e o movimento nos transportes públicos é próprio de uma cidadela provinciana e nunca da cidade que, ainda há poucos anos, era a mais industrial e desenvolvida do Estado.

É neste contexto que vive uma comunidade numerosa de portugueses (15.000) provenientes, na sua maioria, do continente. Dadas as dificuldades económicas e os problemas sociais, estes lusalandeses anseiam pelo regresso a Portugal, daí ser um imperativo mandar as crianças para a escola portuguesa. Mas enquanto isso não acontece, a comunidade mantém-se unida pela igreja, por um clube que promove actividades desportivas e culturais e pela escola. Uma vez por semana, durante uma hora, pode-se ver e ouvir televisão em Português. Existe também uma estação de rádio que emite todos os dias na nossa língua.

Conclusão:

Foi nosso objectivo com este capítulo oferecer ao leitor uma visão do ambiente que se vive nas Escolas Portuguesas, não esquecendo as características das comunidades em que estas instituições escolares se inserem. Em traços largos, podemos concluir que não obstante as diferenças entre estas relativamente ao espaço físico onde as aulas são ministradas, o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras e ao número de educandos, algumas semelhanças poderão ser encontradas, nomeadamente o objectivo de manter vivos a língua e os costumes de Portugal na diáspora.

Além das escolas oficiais portuguesas, algumas comunidades lusalandesas são servidas de outros meios que as aproxima de Portugal. Os órgãos de comunicação, os clubes de carácter cultural e recreativo, as igrejas com missas e catequese em Português, as festas religiosas constituem as principais referências de uma minoria que luta por manter as suas raízes.

Tivemos a oportunidade de verificar que as comunidades têm características diferentes entre si. Na relação que as mesmas mantêm com as escolas, o que mais nos chamou a atenção foi o gosto que os indivíduos oriundos do continente português têm em enviar os seus filhos e filhas para as escolas face ao desinteresse revelado pelos progenitores açorianos.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Centrando-se o tema na problemática da leitura, pareceu-nos imprescindível rever a bibliografia relativa aos seguintes pontos: (1) A relevância desta actividade em termos gerais; (2) As atitudes dos discentes; (3) Os factores que, geralmente, têm sido associados às atitudes face à leitura; (4) O papel dos progenitores e docentes, no sentido de promover atitudes positivas nos estudantes; (5) As preferências da população estudantil; (6) A função dos progenitores e agentes de ensino no alargamento dos interesses dos discentes.

A Importância da Leitura

Urge esclarecer que, embora este constitua o PRIMEIRO estudo sistematizado nas ESCOLAS OFICIAIS PORTUGUESAS NOS ESTADOS UNIDOS, muito se tem estudado sobre a problemática da leitura nas mais variadas línguas, especialmente naquele país. Este facto vem corroborar a importância das correntes pedagógicas que, em todo o mundo, têm vindo a apontar a leitura como a área curricular mais relevante da caminhada escolar da criança, assim como preocupação prioritária dos agentes de Ensino em geral e dos progenitores (Morrow e Weinstein,1986; Saracho,1984-85; e Sanacore,1990). Já em 1967, Shnayer reivindicava um papel de destaque para este conteúdo ao afirmar que os educadores são unânimes ao considerarem que a maior preocupação educacional deve residir no estímulo pela leitura.

Por seu turno, Deus (1989) proferiu numa comunicação, no último Congresso sobre o Ensino do Português em Lisboa, o seguinte:

> "Quando ouço alguns responsáveis por educação dizer 'a leitura não é o mais importante!' fico apreensiva. Sem dúvida que há muitos outros aspectos a considerar, mas a leitura, se não é o mais importante, é muito importante!" (p. 259)

A leitura quer seja motivada pelo desejo ou necessidade de aquisição de informação (leitura funcional), quer pela busca de momentos de prazer (leitura recreativa), desempenha um papel preponderante nas sociedades do nosso século (Potts, 1979). Apesar dos recursos audiovisuais existentes presentemente, a leitura ocupa um papel de relevo na vida e na escola. A capacidade para ler tem implicações a todos os níveis - económicas, sociais, políticas e pessoais - e a sua importância aumenta consoante a sociedade se torna mais dependente da informação (Guthrie e Greaney, 1991). No mundo actual, que se quer caracterizado pela liberdade de expressão, saber ler adequada e criticamente permite-nos reflectir sobre diferentes pontos de vista da realidade humana, aumentando assim a nossa participação na vida colectiva e tornando-nos verdadeiros cidadãos do mundo.

Num plano mais restrito de ensino/aprendizagem da leitura, não podemos deixar de mencionar que se trata de um meio pelo qual se filtra e se desenvolve o domínio da língua, nomeadamente nas dimensões vocabulares e estruturais e na vertente cultural que implícita ou explicitamente o texto veicula. Alarcão (1991), num trabalho sobre a leitura como meio de desenvolvimento linguístico, adiantou algumas considerações:

• Consolidação, pela representação visual, dos elementos linguísticos que já ouvimos oralmente.

• Confirmação ou infirmação de hipóteses que colocámos sobre o nosso saber linguístico.

• Descoberta de novos vocábulos pela contextualização.

Igualmente para Marchão (1991), ler serve para fomentar na criança a concentração, a imaginação, o vocabulário, a atenção, a associação de ideias, o divertimento, o prazer e a aquisição de valores. Esta actividade expõe os leitores a várias formas de comunicação, em que os pensamentos de quem escreve, registados graficamente, precisam de ser decodificados por quem os lê.

Todos estes aspectos foram amplamente discutidos por Sousa (1990) que defendeu que a leitura de textos literários podia produzir dois tipos de efeito, escalonados em dois graus. Ao primeiro corresponde o prazer imediato que o leitor experimenta ao tentar solucionar "enigmas" levantados pelas estruturas textuais de superfície e ao identificar-se com pessoas, situações e valores; ao segundo corresponde a possibilidade de "explorar e definir o valor e o sentido da experiência humana, bem como a de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral" (p. 116)

Pires (1990) foi ainda mais longe ao referir-se à dimensão social da leitura de textos literários. Disse que estes são fonte de emancipação do leitor ao libertarem-no do processo de massificação.

Podemos concluir que a leitura é uma actividade complexa, pois tem implicações a diferentes níveis. Resumidamente, diríamos que ler é simultaneamente um processo cognitivo, linguístico, afectivo e social, entre outros. O primeiro pode traduzir-se como um processo do pensamento. O conceito de leitura, como é compreendido hoje em dia, não se identifica com um passivo "passar de olhos" sobre a mancha gráfica, é, antes, um processo activo que se realiza para além da decifração (Jolibert,1991; Rhodes e Dudley-Marling, 1988; Vacca e Vacca, 1989). O leitor perante o material escrito procura e constrói sentido, isto é, tenta apreender o significado do texto, tenta compreendê-lo (Morais, 1989). Tal é possível através das interacções e transacções que se estabelecem entre o leitor e o texto e também do conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto - aquilo a que os norte-americanos denominam de "background knowledge" ou "prior knowledge" - (Anderson e Pearson, 1984; Perfetti, 1985; e Alarcão, 1991; Mckeown, Beck, Sinatra e Loxterman, 1992).

O segundo aspecto, linguístico, reporta-se à língua como um sistema que obedece a regras internas de funcionamento por forma a garantir a comunicação efectiva entre texto escrito e leitor. Aqui têm de ser tomadas em linha de conta a gramática do texto, a adequação da sua sintaxe e léxico aos destinários das mensagens (Poersh e Amaral, 1989). Só nos casos em que estes factores se combinam harmoniosamente, podemos falar de leitura efectiva e motivadora.

A dimensão afectiva da leitura define-se pelo gosto, desejo ou necessidade de ler (Anderson, Heibert, Scott e Wilkinson, 1985; Eldredge e Butterfield, 1986; Tunnel,Calder e Justen III,1988). Ao aprofundarmos o conceito, concluimos que este nos remete para a relação íntima estabelecida entre a mensagem e o leitor através de um processo de identificação que se estabelece com a forma o conteúdo do material escrito. Não raras vezes, quem lê confronta-se com a vivência de emoções e sentimentos a vários níveis - a mensagem escrita espelha realidades que já viveu, está a viver ou tem probabilidades de enfrentar no futuro; a leitura de determinado texto pode conduzir a um estado tal de fruição, de prazer, que faz com que o leitor sinta dificuldade em deixar de ler o texto.

Estas considerações conduzem-nos também ao conceito de biblioterapia, que se tem definido pelas funções terapêuticas da leitura a partir da apresentação e resolução de problemas com os quais os seres humanos se confrontam no seu dia-a-dia. Daqui pode deduzir-se que este tipo de literatura, amplamente divulgada no Ensino Primário, Preparatório e Secundário nos E.U.A., foca proble de índole social e pessoal com o intuito de ajudar a ultrapassar crises e problemas, como, por exemplo, o divórcio dos progenitores, a morte de um ente querido, o desemprego, a sexualidade, a doença, a toxicodependência, a adopção, entre outros (Krickeberg, 1991; Ouzts, 1991; e Barclay, 1992). Por consequência, mais uma vez, é a questão da identificação, da relação afectiva que se cria entre o leitor e o texto que está em causa. O último ponto pressupõe interacções sociais, nomeadamente, autor/leitor (de que temos vindo a falar);

leitor/outros intervenientes. Sobre o assunto, Jacques Fijalkow (1990) escreveu:

> "A psicologia da leitura não tem nada a ganhar ao limitar-se a uma psicologia do homem só. É chegado o tempo, segundo pensamos, de completar esta com uma psicologia social. Não se aprende a ler sozinho". (p. 21)

Segundo o mesmo autor, o sucesso em leitura será mais facilmente atingido se nela considerarmos as interacções entre docente/progenitor, docente/investigador, progenitor/criança, docente/criança, criança/criança, criança/texto escrito.

Os conceitos anteriormente expostos ilustram bem a riqueza que acompanha a actividade da leitura e deixam antever a concepção de que esta é um instrumento básico e imprescindível a quem quiser obter êxito na escola, na vida social e no mundo do trabalho (Guthrie e Greane, 1991). É comummente aceite que uma aquisição deficiente da capacidade para ler compromete o sucesso escolar do indivíduo e posteriomente o seu futuro. Assim, verificamos que, quando esta realidade acontece, aumentam as possibilidades de um estudo defeituoso na maioria das disciplinas do programa. Deus (1989) expôs que quando a criança lê mal e com dificuldade compromete toda a sua caminhada escolar. Não consegue resolver problemas porque não sabe lê-los, não estuda bem porque a leitura a cansa e redige mal porque desconhece a imagem visual das palavras.

As Atitudes dos Educandos

Há consenso generalizado de que a atitude relativamente à leitura é uma disposição natural e interior para responder de maneira favorável ou desfavorável aos textos (Harris e Sipay, 1985; Vacca e Vacca, 1989). No entanto, é sabido que, quando se trata de analisar as atitudes, não basta saber como é que as pessoas se sentem quando lêem.

Guthrie e Greaney (1991) escreveram que a atitude do leitor face à leitura se encontra intimamente relacionada com o grau de fruição que o indivíduo viveu em leituras anteriores e com o conceito que cada um faz do acto de ler.

Por sua vez, Lewis e Teale já em 1980 haviam expresso a importância que existe entre a atitude do leitor e todo o mecanismo interior de valoração do acto de ler por parte de cada um. Assim, estes investigadores apresentaram uma perspectiva multidimensional da atitude manifestada por esta ocupação. Defendem os mesmos que a atitude é variável consoante os seguintes parâmetros: (1) o valor que cada pessoa vê na leitura como possibilidade de ficar a conhecer-se melhor a si próprio e aos outros; (2) o reconhecimento de que através da leitura se consegue sucesso escolar e profissional; e (3) o prazer que surge na sequência da mesma. A explicitação destes três parâmetros permitiu que autores tivessem concluído sobre as componentes que constituem a atitude daqueles que lêem. Existe uma componente cognitiva que consiste nas convicções e opiniões que cada pessoa faz da leitura; a segunda componente é emocional porque está relacionada com os juízos de valor ou sentimentos acerca da leitura; e a última componente, denominada de comportamental, refere-se às intenções que cada pessoa possui ao ler e nos momentos de leitura efectivos.

Para Alexander and Filler (1976), as atitudes não são algo de estável ou imutável porque estas podem sofrer alterações perante variáveis extrínsecas e intrínsecas ao leitor. As primeiras variáveis podem ser os progenitores, o lar, o estatuto sócio-económico, o docente, a escola, abordagens pedagógico-didácticas específicas e programas especiais de leitura. Às segundas corresponde o estado de espírito, o conceito que faz de si como leitor, o sexo, a inteligência e as preferências que tem em leitura.

Desenvolvimento de Atitudes Positivas

Deve ser do conhecimento de todas as pessoas ligadas à educação (com responsabilidades acrescidas do corpo docente) que o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura é uma tarefa imprescindível. Tudo leva a crer que assim é, pois, na opinião de Morrow e Weinstein (1986), há consenso entre os docentes de que é muito importante encorajar os educandos a tornarem-se leitores com hábitos de leitura duradoiros e voluntários.

McHugh (1989), na sua tese de mestrado, defendeu que :

> "Um dos objectivos mais importantes de todos os educadores deveria ser o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente à leitura por parte dos seus

> educandos. Há muitos educandos que não gostam de ler e fazem praticamente tudo para não se envolverem com material escrito." (p 7) (Tradução)

A opinião de Wendelin e Zinck (1983) corrobora a asserção anterior ao considerar que no ensino da leitura se deve trabalhar no sentido de unir de tal modo os discentes aos livros que aqueles passem a escolher a leitura como uma actividade recreativa.

Um exemplo que ilustra bem a importância de atitudes positivas é um trabalho desenvolvido por Chomsky (1978). Esta trabalhou com crianças da terceira classe possuidoras de um "índice de inteligência" considerado normal e que não apresentavam aparentemente problemas de expressão oral, mas que não conseguiam ler. A sua descrição identificou-as como pessoas que detestavam ler e que evitavam esta actividade sempre que possível. Abandonando o programa tradicional de decodificação de palavras, Chomsky pediu aos intervenientes que escutassem as histórias gravadas, ao mesmo tempo que acompanhavam o texto escrito. As crianças foram solicitadas a debruçarem-se sobre o texto escrito várias vezes, o que lhes permitiu familiarizarem-se com as palavras. A repetição desta estratégia com base na literatura provou ser a resposta para o sucesso atingido. Na opinião de Chomsky, foi o fascínio que os discentes descobriram pela leitura que os fez aprender a ler. Docentes e progenitores destas crianças sentiram o progresso, visto que as mesmas começaram a preencher os seus tempos livres com a leitura de histórias.

Outros investigadores (Fader, Duggins, Finn e Mcneil, 1976; Greaney, 1980; Tunnel, 1986) observaram mudanças de atitudes idênticas em crianças mais velhas.

Nesta perspectiva, alguns investigadores são da opinião de que a criação de atitudes positivas face à leitura tem de passar pelo desenvolvimento de estratégias conducentes à promoção do domínio afectivo da leitura na sala de aula. Os docentes têm, acima de tudo, de ensinar a gostar de ler, a criar hábitos de leitura para que, no futuro, os discentes encontrem nesta actividade momentos de prazer e de divertimento.

Sousa (1990) é da opinião de que a leitura devia ser um jogo, especialmente nos anos de escolaridade iniciais e intermédios:

> "(...) a leitura como jogo deve preceder a análise reflectida e parece até um pré-requisito para que esta tenha significado, uma vez que sem prazer ninguém é leitor voluntário (...) A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios, tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico, pois só dessa forma pode (com) correr com os jogos próprios da idade." (p. 116)

Numa comunicação, apresentada no Congresso sobre a Investigação e o Ensino do Português em 1987 por Vilhena, foram divulgados os resultados de um trabalho de investigação levado a cabo em Portugal com estudantes universitários que se encontravam no seu último ano de curso correspondente ao estágio pedagógico. Este estudo visava saber a opinião dos referidos estudantes sobre a situação periclitante do ensino do Português no nosso país nos níveis mais elementares; o motivo pelo qual os educandos sabem cada vez

BEST COPY AVAILABLE

menos Português e detestam as aulas desta disciplina. Para além de outras, foi focado como uma das principais razões a ausência de prazer em aprender. Tratando-se, como era o caso, de aulas de língua, a congressista afirmou que esse prazer advém do texto:

> "O prazer brota daquilo que contenta, que preenche vazios, que corresponde a um desejo, que conforta, que permite realização quer pelo sonho, quer pela prática vivencial(...) O prazer é do reino do agradável; e, no estudo do Português, ressalta da fruição que vem da leitura.(...) O prazer da leitura vem da intimidade com o texto lido, a qual traz bem estar, é colheita, é aquisição. Ler é realizar uma experiência de participação que deve ser feita com gosto." (p 664)

A vertente afectiva da leitura também foi detectada por Greaney e Hegarty (1987) que acreditam que, à medida que as crianças lèem com maior facilidade, ficam aptas a ler mais por prazer do que por razões pragmáticas ou evasivas. De acordo com os mesmos investigadores, não é de surpreender que quanto mais positiva for a experiência, mais tempo dedicará a criança à actividade da leitura. Deste modo, as atitudes referentes a este *skill* estão relacionadas com a leitura que a criança faz por prazer e de livre vontade, o que sugere que o desenvolvimento de predisposicão para a mesma está relacionado com a grande satisfação e prazer que a pessoa viveu nas primeiras experiências de leitura.

Efectivamente, a necessidade de desenvolver atitudes positivas pela leitura começa na pré-primária e até mesmo nos jardins de infância, como apontaram Larrick (1987); Boehnlein (1987); White, Vaughn e Rorie (1986); e Vanlue (1991).

A tíulo de exemplo, podemos referir VanLue que na sua tese, publicada em 1991, defendeu a necessidade de proporcionar aos educandos nos primeiros anos da vida escolar experiências bem sucedidas e foi ainda mais longe ao afirmar que tal só é possível se as propostas de actividade de eitura forem ao encontro das necessidades das crianças, ao invés de ser guiada a partir dos materiais disponíveis.

É ponto assente que a formação de atitudes positivas é possível e desejável. Como já tivemos oportunidade de expor, esta tarefa, que visa a criação dos chamados bons leitores, deve ser o objectivo mais importante do ensino da leitura. Para atingir esse fim, é preciso investir nesse campo.

Mas, afinal, o que é um Bom ou Mau Leitor? Esta pergunta coloca-nos perante o problema da identificação do perfil de cada um deles, aspectos que vamos tentar esclarecer antes de avançarmos para a parte seguinte que irá descrever o que têm feito as escolas, os docentes e os progenitores para promover a leitura na população estudantil. Vamos fazê-lo porque a delineação dos parâmetros que os têm definido nos trabalhos de investigação parece-nos importante para uma melhor compreensão do assunto deste capítulo.

Em traços largos, os estudantes considerados bons em matéria de leitura são os que têm atitudes positivas quando lêem. Inversamente, os maus são aqueles que têm atitudes negativas face à mesma realidade. Heathington e Alexander (1977-1978) apresentaram um instrumento de avaliação das atitudes dos discentes, no qual previram os aspectos que diferenciavam os bons dos maus leitores. Os primeiros, na situação da sala de aula, são aqueles que se sentem felizes quando lêem em grupo, gostam de ler em voz alta para a turma, apreciam ler em silêncio na sua carteira, lêem muitos livros na aula, recorrem frequentemente às prateleiras da mini-biblioteca da sala de aula, lêem nos seus tempos livres, voluntarizam-se para ler e trazem livros para a sala de aula. Relativamente à leitura, por eles desenvolvida fora do contexto da sala de aula, estes educandos gostam de ler e discutir as suas leituras com os amigos e/ou membros da família, têm muitos livros em casa, lêem antes de irem para a cama, preferem ler a ver televisão, gostam de ler com amigos depois da escola, lêem quando vão de viagem, e preferem ler a brincar. Quanto à biblioteca, estes gostam de a frequentar para verem, folhearem e lerem muitos livros de literatura infanto-juvenil.

Por seu turno, os maus leitores são aqueles que na escola preferem colorir a ler (no caso dos mais novos), não gostam de ler em voz alta, nunca acabam a história que começam a ler, não gostam de ler nos momentos de descanso, nunca estão na página certa quando se lê em grupo, pensam que ler é um trabalho cansativo, dedicam mais tempo a ver as imagens do livro do que a ler, não discutem as suas leituras com amigos ou familiares. Este tipo de leitor, em actividades de leitura fora da escola, age do seguinte modo: não tem livros em casa, prefere ir para a cama sem ler, gosta mais de ver televisão ou brincar a ler. As bibliotecas, este tipo de discente nunca as frequenta. Quando aí vai, não escolhe exemplares para ler e não gosta dos livros de literatura infanto-juvenil.

Escusado será dizer que estas divergências, entre os dois grupos anteriormente expostos, se devem a factores extrínsecos à criança: às condições pouco favoráveis em que a aprendizagem e desenvolvimento do acto de ler se processaram no lar e na escola.

Bondy (1991) fez o levantamento das expressões emitidas por crianças do primeiro ano de escolaridade sobre leitura na sequência de entrevistas e observação directa dos mesmos. A fim de recolher essas opiniões, deslocou-se durante quatro meses a uma escola, tendo concluído que os educandos pertencentes ao grupo dos que liam bem, emitiram juízos de valor diferentes daqueles que apresentavam dificuldades na leitura. As afirmações dos primeiros conduziram às seguintes definições de leitura: leitura é um meio pelo qual podemos aprender coisas; ler proporciona prazer; ler é uma actividade social. Os discentes do grupo constituído pelos maus leitores expressaram que a leitura é dizer palavras correctamente; ler é trabalho escolar; e é uma forma de adquirir estatuto na aula perante os colegas.

Factores Determinantes

A Idade

Há muitos estudos que comprovam que as crianças, ao entrarem para a escola, são portadoras de atitudes positivas acerca dos livros e da sua capacidade para ler (Durkin, 1961;

Alexander,1983; McKinlay, 1990). De acordo com as mesmas fontes, o desejo que a criança apresenta para aprender a ler é o equivalente ao desejo inato que ela tem para aprender outros *skills*, nomeadamente a falar ou a explorar o mundo circundante.

Esta descoberta, feita em 1961, por Durkin, foi de tal modo importante que continua a ser referenciada pelos investigadores mais recentes. Por exemplo, Calder, Justen III e Phaup descreveram esse trabalho. Explicaram eles que o referido estudo foi realizado com 5000 sujeitos que iniciavam a leitura, os quais não tinham tido qualquer contacto formal com o ensino da leitura, mas cujos progenitores liam regularmente em casa desde a altura em que as crianças tinham dois anos. Os resultados fixaram que cerca de 49 das crianças eram leitoras inatas - conseguiam ler só de verem os progenitores a ler para elas e de trocas de impressões com adultos sobre as palavras e a leitura em geral. Quanto aos res elementos, conclui-se que também tinham atitudes fortemente positivas acerca dos livros e das suas capacidades para ler, situação esta conducente ao garante de uma aprendizagem rápida e eficiente deste conteúdo.

Saracho (1984-1985) realizou um estudo com 2232 crianças de três, quatro e cinco anos de idade provenientes de diferentes grupos étnicos, escolhidas à sorte, que frequentavam programas diurnos de diferentes instituições, como, por exemplo, jardins de infância, escolas públicas e centros de acolhimento de crianças. A intenção da investigadora era ver quais as atitudes destes sujeitos nos seguintes aspectos: leitura de livros em geral; leitura de todo o tipo de material impresso na escola; leitura de livros na biblioteca; e leitura de livros na aula. As conclusões apontaram que as crianças, de um modo geral, gostavam das actividades de leitura. No entanto, os dados sugerem que estas preferiam que a leitura se processasse na escola, em detrimento do lar ou da biblioteca, de preferência em actividades que implicassem relações interpessoais. Exemplo paradigmático é o prazer que dá às crianças que alguém lhes leia e lhes mostre as imagens de um livro. Outras actividades que são do agrado destas crianças são troca de impressões sobre livros, contar uma história a um amigo, folhear livros e fazer a leitura de imagens.

Está comprovado que nos anos denominados de intermédios, quarto, quinto e sexto anos, as atitudes das crianças no que concerne à leitura se alteram (Brown, Engine Wallbrown, 1979; Neale e Proshek, 1967), encaminhando-se para atitudes desfavoráveis que são caracterizadas pelo desinteresse que acompanha o acto de ler.

Relativamente aos primeiros investigadores, eles demonstraram que as alterações se efectuam em áreas sensíveis da leitura. Na passagem do quarto para o quinto ano, os discentes expressaram que (1) sentem maiores dificuldades na leitura; (2) vivem momentos de grande ansiedade quando solicitados a ler; (3) preferem leitura silenciosa em detrimento da leitura em voz alta.

Parker e Paradis (1986) investigaram também o desenvolvimento das atitudes de 134 indivíduos da primeira à sexta classe. Os educandos eram provenientes de sete escolas primárias localizadas numa zona rural. Às crianças foram ministrados instrumentos que remetiam para os seguintes itens: leitura livre, leitura orientada, leitura na biblioteca, no lar e leitura recreativa. Os resultados apontaram para nenhuma alteração de atitude nos três primeiros anos, nem entre o quinto e o sexto anos. Porém, algumas diferenças foram encontradas entre o quarto e o quinto anos. O último mostrou mais interesse em ler material que não fosse indicado pelos agentes de ensino como leitura obrigatória nas aulas.

Tunnell, Calder, Justen e Phaup (1991) desenvolveram um trabalho de investigação com 508 crianças do segundo ao sexto ano de escolaridade, de dois estados da América do Norte, com vista à detecção das atitudes desses discentes em relação à leitura. Os investigadores concluiram que os estudantes têm uma atitude favorável entre o segundo e o quarto anos, passando a uma situação de neutralidade nos dois anos seguintes, situação que degenera progressivamente num maior desinteresse com o passar do tempo.

Esta aparente mudança deve-se a diferentes factores, tais como a inexistência de material de leitura diversificado e interessante para determinadas idades; o facto do docente não desenvolver a leitura na sua vertente afectiva - ler como um meio de aquisição de prazer -; o abandono a que a população estudantil é votada após o terceiro ano, pois a partir desse momento pensa-se que ela já sabe ler; as solicitações de vária ordem (próprias do nosso século) com que as crianças se deparam - televisão, video, desporto, etc.

Outro factor condicionador é o tipo de ensino que é ministrado nas escolas, como foi defendido pelos investigadores Shapiro e White (1991).

Ambos realizaram um trabalho que veio recolocar o problema da idade na alteração das atitudes dos educandos face à leitura. Na sua opinião, gostar de ler está mais relacionado com o tipo de ensino que é oferecido às crianças do que com o seu nível etário. Este foi um estudo comparativo das atitudes dos discentes em programas de leitura tradicionais e não-tradicionais. Os sujeitos do estudo foram 467 crianças de escolas do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico dos subúrbios de Vancouver cujas características físicas e em termos de recursos humanos eram muito semelhantes. Cento e sessenta e cinco crianças, do primeiro ao sétimo anos, frequentavam uma escola, onde não havia instrução directa, em moldes tradicionais, da leitura. Os currículos foram desenhados com o intuito de criar nos estudantes um sentido de responsabilidade social e de autoconfiança. Relativamente à leitura, optou-se por ir com os educandos para a biblioteca duas vezes por dia. A leitura aqui processava-se de modo individual e autónomo. Na outra escola, as 302 crianças que frequentavam os mesmos níveis de ensino foram submetidas ao ensino tradicional da leitura com base em compêndios.

Concluiram estes investigadores que, nos anos iniciais e intermédios, o tipo de ensino da leitura a que tinham estado sujeitos os educandos era de real importância para a formação de atitudes diferentes nos discentes. Da primeira à terceira classe, as discrepâncias apresentadas num e noutro programa foram grandes.

As crianças do ensino tradicional tinham atitudes menos positivas face à leitura, com a agravante que essas atitudes se tornavam ainda mais negativas na terceira classe.

O mesmo se fez sentir nos anos intermédios. Aqueles, cujo ensino da leitura assentou nos compêndios, não gostavam tanto de ler como os participantes do programa não tradicional. Mas o mais importante destes resultados é que os primeiros autodenominaram-se de "maus" leitores, porquanto sentiam grande ansiedade perante o acto da leitura.

O Sexo

Uma variante que tem sido relacionada em trabalhos de investigação com as atitudes no que respeita à leitura tem sido a diferença sexual. Parker e Paradis (1986) concluiram que as raparigas do Ensino Preparatório têm atitudes mais positivas em relação à leitura do que os rapazes que frequentam o mesmo nível de ensino. As grandes diferenças de atitudes entre os dois sexos, segundo os mesmos, ocorreram nos segundo, quarto e quinto anos. Dwyer e Reed (1989) descobriram que rapazes do quinto e sexto anos têm atitudes consideravelmente mais pobres do que as raparigas. À mesma conclusão chegaram Morrow e Weinstein (1986); Neuman (1986) ; e Zamparelli (1990). Todos eles referiram que as raparigas optam pela actividade da leitura com mais frequência do que os rapazes. Curiosamente, Murray e Medrick (1975) descobriram que os negros do sexo masculino tinham mais propensão para darem mostras de sucesso do que as raparigas da mesma raça.

Num estudo desenvolvido pela Kellogg Foundation, Battle Creek, Michigan, em Agosto de 1990, intitulado *Reading Rainbow Study*, os investigadores confirmaram que os rapazes lêem menos do que as raparigas e explicitaram que o tempo dedicado à leitura pelas raparigas é preenchido com jogos de computador pelos rapazes.

O Interesse

Outro factor é o interesse. Spache (1974) and Cleworth (1958) defenderam que o interesse é o factor que mais fortemente influencia as atitudes das pessoas, visto que quando há interesse por determinado assunto a predisposição para a leitura é positiva. Na realidade, já Cleworth em 1958 considerou que as atitudes e os interesses são virtualmente sinónimos, dependendo de modo directo um do outro.

Alguns estudos sugeriram que o interesse num assunto tem uma maior influência na compreensão do que o grau de dificuldade linguística do texto, particularmente com os maus leitores. Como exemplos, temos os trabalhos de Estes e Vaughn (1973); e Walker, Nolan, e Greenshields (1979). O último teve como objectivo determinar as consequências do factor interesse na compreensão do material de leitura por parte de 120 elementos do quinto e sexto anos de escolaridade, indivíduos estes que estavam posicionados em diferentes níveis de capacidade para ler. Havia um grupo dos leitores bons, outro de leitores médios e por último dos maus. Para além do resultado inicialmente referido, este trabalho levou à conclusão de que o factor interesse aumentou o nível de desempenho dos alunos mais do que das raparigas. Material de leitura de alto nível de interesse teve um impacto maior nos considerados leitores médi fracos.

O Desempenho

Alguns estudos apontam para o facto do desempenho na leitura estar relacionado com as atitudes. Acreditam os autores dos mesmos estudos que os estudantes que lêem bem têm uma atitude mais positiva, relativamente ao acto de ler, do que os maus leitore quais, acredita-se, tenham uma atitude negativa. (Alexander e 1976; Lipsky, 1983)

Num trabalho mais recente, Anderson, Higgins e Wurster (1985-1986) confirmaram estes pressupostos ao concluir que os considerados bons leitores mais frequentemente acabam a leitura de um livro. O estudo foi realizado com todos os discentes do quarto e sexto anos de escolaridade de quatro escolas de Arizona. Os educandos de cada nível foram subdivididos em três grupos distintos: (1) os bons leitores; (2) os leitores médios ; e (3) os maus leitores. Analisados os dados, concluiram que os dois primeiros grupos do quarto ano leram 83% do total de páginas dos livros começados. Os maus leitores leram significativamente menos, à volta de 60% das páginas. Os índices de leitura dos indivíduos do sexto ano variaram em todos os grupos: os bons leitores leram 93%, os leitores médios 86% e os maus leitores à volta de 73% de páginas. A interpretação destes números indica que as diferenças entre os dois primeiros grupos não é significativa, mas o mesmo já não se passa entre os bons leitores e os maus, que apresentam discrepâncias acentuadas.

Greaney e Hegarty (1987) realizaram um trabalho com 138 educandos do quinto ano de escolaridade para analisar que tempo dedicavam ao acto de ler como passatempo e estudar as variantes que influiam na leitura feita por prazer e divertimento (sexo, lar, membro de biblioteca). Os investigadores estabeleceram uma relação entre a atitude face à actividade em questão e a quantidade de livros lidos. Segundo os mesmos, do ponto de vista do desenvolvimento de hábitos de leitura recreativa, as atitudes da criança em matéria de leitura estão intimamente relacionadas com a leitura de livros. O mesmo estudo sugere que a leitura motivada por razões pragmáticas e utilitárias pode não estar relacionada com a feita nos tempos livres e que os leitores, que lêem por necessitarem de obter informação, têm níveis baixos de desempenho neste conteúdo, assim como de capacidade verbal.

Bruneau (1986) comparou as atitudes de 33 discentes do quinto ano de escolaridade, residentes no Texas, com a compreensão da leitura. Os instrumentos de avaliação ministrados pelos agentes de ensino pretendiam relevar as atitudes dos primeiros face à leitura e aos livros, mais especificamente leitura nos tempos livres, leitura na escola e quais os objectivos ao lerem. Os resultados deste estudo revelaram que para este grupo do quinto ano as atitudes demonstradas pelos sujeitos em leitura se coadunaram positivamente com os resultados da compreensão dos textos.

No entanto, existe outro grupo de investigadores cujos resultados dos seus estudos vêm questionar os anteriormente referenciados. Consideram a existência de outros factores que condicionam mais o desempenho do que as atitudes. De um modo lato, estes factores são: pessoal docente com expectativas e atitudes positivas face à leitura cujo desempenho influencia os seus educandos (Schofield, 1980); os colegas que podem determinar o ritmo da aprendizagem dos seus colegas na sequência de padrões que os grupos estipulam (Ruble, Boggianao, Feldman, e Loebl, 1980); a ansiedade também interfere na aprendizagem, ansiedade esta que muitas vezes é o reflexo do estatuto criado pelo próprio leitor ou pelos pares na sala de aula. Para além disto, este último grupo de investigadores pensa que o número de trabalhos sobre a relação indiscutível entre atitudes e desempenho relativamente à leitura não é ainda suficiente e que os existentes são de carácter bastante globalizante (Swanson, 1985; Linek e outros, 1990).

Roettger (1979-80) realizou um trabalho, no qual ouviu 75 crianças do quarto, quinto e sexto anos falarem sobre os seus pontos de vista referentes à leitura. Este grupo foi escolhido porque contrariava a ideia de que as crianças que lêem bem têm uma atitude positiva e que as que lêem mal têm uma atitude negativa. A investigadora verificou que, por vezes, os educandos do Primário que têm uma atitude positiva experimentam dificuldades reais na leitura e que existem aqueles que, mesmo lendo bem, não têm interesse por esta actividade.

De acordo com a mesma fonte, as discrepâncias verificadas devem-se a diferentes expectativas que os leitores têm da leitura. Para as crianças com atitudes positivas e desempenhos de nível baixo, leitura é um instrumento de sobrevivência. Para o grupo de crianças com atitudes negativas e um nível de desempenho elevado, ler é um meio através do qual se pode adquirir informação específica para que possam tirar boas notas, fazer os seus trabalhos de casa e aprender mais acerca do mundo.

Alexander e Filler (1976) reviram, em termos de trabalhos publicados até então, a questão da relação existente entre o desempenho dos discentes e as suas atitudes e apontaram possíveis relações existentes entre as variantes anteriormente referidas. Em resumo, enumeraram o seguinte: (1) algumas crianças acham que a sua apetência pela leitura se deve à habilidade que têm para ler; (2) as atitudes que os educandos têm acerca do material de leitura pode afectar o nível de compreensão desse mesmo material; (3) o desenvolvimento de atitudes favoráveis pode resultar numa nítida melhoria do desempenho dos discentes; (4) para alguns educandos dos níveis de escolaridade mais baixos o desenvolvimento de atitudes positivas nem sempre é sinónimo de que a pessoa continuará a ter essa atitude a curto ou a longo prazo; (5) embora se encontrem relações entre desempenho e atitudes, nem sempre há uma correlação positiva entre bom desempenho e atitudes favoráveis.

A Escola e os Docentes

A escola e os docentes têm sido referenciados em vasta bibliografia como sendo os principais factores influenciadores de atitudes positivas pela leitura. Dada a importância destes aspectos, na nossa investigação, subdividiremos esta parte, por forma a analisarmos diferentes dimensões do mesmo problema. Começaremos por indicar o que têm efectuado as escolas neste sentido e, posteriormente, daremos conta do leque de opções que os docentes têm ao seu dispor para desenvolver e promover atitudes favoráveis nas suas aulas.

O que têm feito as escolas e os docentes para o desenvolvimento de atitudes positivas?

Como já tive oportunidade de frisar, no início deste capítulo, num tempo em que a informação atinge um nível de relevância obrigatória na sociedade em que vivemos, a leitura assume uma dimensão essencial na sobrevivência social e económica. Deste modo, a escola e o seu pessoal docente não podem alhear-se deste facto. Contudo, tudo indica que este objectivo não está a atingir o alcance desejado, visto que inúmeros estudos têm revelado que a maioria das pessoas lê poucos ou nenhuns livros, apesar de terem passado vários anos pelas instituições escolares.

Zamparelli (1990) realizou uma experiência com vista ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à leitura. As actividades que ela dinamizou com 22 crianças do terceiro ano foram as seguintes: períodos diários de leitura recreativa; incorporação de livros para crianças em aulas de outras áreas curriculares; momentos de discussão dos livros lidos; instrução baseada em compêndios tradicionais uma vez por semana; e sensibilização dos progenitores para a importância da leitura recreativa. A autora, a partir do trabalho realizado, concluiu que, antes do início do programa, muitas crianças não gostavam de ler, necessitando, por este motivo, de desenvolver, nos educandos, o gosto pela leitura e a alegria da descoberta.

Manning e Manning (1984) escreveram que um dos maiores problemas da leitura é que muitos discentes não lêem por prazer e que os programas implementados pelas escolas não promovem o gosto pelos livros. Esta mesma ideia foi também expressa por Lamme (1976); Holdaway (1979); Morrow (1985) e Kileen (1986) ao concluirem que a maioria dos programas de leitura é "skill oriented", isto é, centra-se na soletração e decifração do sentido literal das frases, proporcionando às crianças poucas oportunidades para lerem por prazer e se divertirem com livros ou outro material.

Morrow (1986) analisou as atitudes de 20 administradores de escolas, de 185 agentes de ensino e 160 progenitores, ligados ao ensino desde jardins de infância até ao terceiro ano de 20 escolas do distrito de New Jersey. Os resultados dos questionários distribuídos apontaram o desenvolvimento da leitura voluntária em último lugar, precedida da compreensão, identificação de palavras e desenvolvimento de técnicas de estudo que foram considerados pelos sujeitos inquiridos como de maior pertinência. Também referiu que, muito embora o professorado considere relevante o desenvolvimento da leitura voluntária, continua a dar primazia aos "reading skills ". Da mesma opinião são Moore, Jones e Miller (1980) que escreveram que na escola se dedica muito mais tempo ensinando as crianças a ler do que a praticar a leitura.

Para Marecek (1978), quando o ensino se centra nos aspectos formais de língua, como, por exemplo, a ortografia (identificação da palavra), rouba ao discente a possibilidade de descobrir o prazer da leitura. Ela acha que muitos docentes em vez de abrirem as portas do mundo da literatura como uma fonte de prazer, reflexão e introspecção, fecham-nas.

Heathington e Alexander (1984) realizaram um trabalho com 101 agentes do Ensino Básico (primeiro ciclo) com o intuito de saber o que faziam para desenvolver atitudes positivas nos seus discípulos. Na sequência desse estudo, destacaram que os docentes, muito embora considerem, na sua maioria, muito importante o desenvolvimento de atitudes positivas nos seus educandos, dedicam pouco tempo das actividades escolares ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Tal acontece porque grande parte dos docentes mais experientes pensa que, desenvolvendo no discente a capacidade para ler, está a contribuir para a formação de atitudes positivas e julga uma perda de tempo deixar os discentes lerem na aula, quando esse tempo poderia ser aproveitado para o ensino de conteúdos programáticos. Diz-nos Spiegel (1981) acerca deste assunto:

> "A ideia de perda de tempo precioso da aula ao deixarem os educandos apenas a ler causa problemas enormes de conciência a estes docentes " (p. 28) (Tradução)

Outro motivo, que faz com que os docentes não implementem programas de leitura, é o facto destes não acreditarem na importância da leitura, desmotivando, deste modo, os educandos. Ainda segundo Spiegel, o acreditar veementemente no valor intrínseco da leitura recreativa é essencial porque o agente de ensino não pode "vender" algo em que não acredita. A leitura tem de ser apresentada como uma actividade maravilhosa e que dá prazer. Os momentos de leitura silenciosa, durante os quais o discente trabalha independentemente, são preciosos.

Morrow (1985) concluiu que as atitudes pessoais e convicções dos professores e professoras condicionam a prática pedagógica e, consequentementemente, a maneira como os educandos se comportam, reagem ou sentem.

Num trabalho mais recente, Sanacore (1990) reconsiderou o papel da escola e do corpo docente e denunciou mais uma vez a situação que teima em manter-se ao longo dos anos. O professorado continua dividido entre os conteúdos programáticos que tem que leccionar, por imposição do Departamento da Educação, e a sua função primeira que é a de "alfabetizar" os indivíduos. Nesta perspectiva, surge como primeira preocupação a leitura, reconhecendo o autor que tal actividade não é uma panaceia, porém representa um passo importante para o processo de alfabetização da sociedade em geral. (Entenda-se por alfabetização não o ensino das primeiras letras, mas da capacidade de ler, escrever e falar criticamente, o que pressupõe mecaniscos intelectuais superiores, tais como a compreensão, a interpretação, a relacionação e a aplicação.)

De acordo com a "aurea mediocritas" de Horácio (poeta latino do séc. I a.C.), acredita-se que no meio é que está a virtude. E no que concerne ao ensino da leitura, o bom senso aponta para uma posição ecléctica. Muitos educadores e investigadores (Bracht, 1970; Clark, 1975; Anderson, Heibert, Scott e Wilkinson, 1985; Eldredge e Butterfield, 1986; Cullinan, 1987; e Tunnel, Calder, Justen e Waldrop, 1988) indicaram que o mesmo devia contemplar duas vertentes: processos cognitivos de nível elevado, paralelamente às características afectivas (desejo de ler).

Pitts (1991) apresentou estratégias para ensinar a ler que combinam ambas as perspectivas. Na sua opinião, o docente deve ensinar como usar o compêndio a partir da discussão da capa, dos títulos, do índice, e outras partes do livro; corrigir erros gramaticais cometidos oralmente ou por escrito; fornecer aos discentes perguntas que guiem a aprendizagem dos conteúdos programáticos; pedir-lhes que sumarizem a informação, usando a sua própria linguagem; que leiam tendo em vista os pormenores, ou o essencial; encorajar os discentes a lerem por prazer e divertimento nas diferentes disciplinas.

Morrow (1982) descobriu que poucas escolas oferecem programas conducentes à leitura voluntária por parte dos discentes.

O mesmo investigador estudou a situação dos jardins de infância e escolas pré-primárias, verificando que a maioria dos professores e professoras não tem programas de leitura. Também descobriu que estes lêem apenas ocasionalmente às crianças e que em muitas aulas não havia tempo dedicado ao manuseamento de livros pelas crianças.

Por seu turno, Zamparelli (1990) observou que o ambiente criado na sala de aula constituia outro problema, pois não era propício à leitura.

Podemos concluir que até há bem pouco tempo a implementação de programas de leitura nas aulas era limitado, não obstante a publicação de inúmeros trabalhos referentes à relevância dos mesmos para a criação de leitores tendencialmente vitalícios. Tudo leva a crer que a situação se tem alterado significativamente nos últimos anos, nos Estados Unidos, com a divulgação da corrente pedagógica "Whole Language", inicialmente proposta por Don Holdaway.

A obra Whole Language: What's the difference?, escrita por Edelsky, Altwerger e Flores (1991), expõe claramente os pressupostos deste método que é considerado ainda por muitos como uma filosofia de aprendizagem. Relativamente à leitura, os defensores desta nova corrente deixam bem claro que esta não se faz com textos isolados e muitas vezes desgarrados do seu contexto inicial, faz-se sim com exemplares de literatura viva, os chamados "library books". A leitura faz-se aproveitando todos os indícios, todas as pistas oferecidas pela obra, desde as imagens, à capa, aos títulos dos capítulos, etc.. Para além disto, a criança lê ao seu próprio ritmo e consoante os seus interesses. O docente é um facilitador da aprendizagem ao criar um ambiente propício à aprendizagem, ao respeitar os gostos e diferenças de todos, ao ajudar na selecção do material a ser lido, e ao negocear o funcionamento e as actividades a realizar na aula. Em suma, e ainda no que respeita à leitura, oferecem-se condições para que todas as crianças e/ou adolescentes possam ler independente e recreativamente.

O que se pode fazer nas aulas?

Na opinião de Vacca e Vacca (1989), os docentes influenciar as atitudes dos educandos através de planificação eficiente, apoiada em estratégias que encurtem a distância que separa os discentes dos textos e que apoiem as actividades da escrita e da leitura. Cientes de que mesmo assim os educandos podem continuar a não gostar de ler, os autores crêem que um bom programa de leitura, acompanhado de uma prática pedagógica dinâmica por parte do docente, num contexto que valoriza a leitura, trará necessariamente consequências positivas:

> "[Os estudantes] ... aprenderão (1) a valorizar a leitura como uma fonte de informação e saber, (2) a acreditar que ela pode ajudá-los a obter sucesso na escola e no dia-a-dia e (3) a usar a leitura para resolver problemas e desenvolver a capacidade de introspecção" (p 39) (Tradução).

Burgess (1985); Dunne (1985); Manning and Manning (1984); e Morrow e Weinstein (1986) apontaram a necessidade de iniciar um programa de leitura incentivador e sugestivo. Como Culinnan (1987) referiu, qualquer programa de leitura escolar deve ter, pelo menos, dois objectivos: ensinar como se lê e fazer com que se queira ler.

Pablo (1986) e Hickman (1983) enumeraram várias etapas que eles acreditaram ser importantes para a criação de leitores para o resto da vida (lifelong readers). Na sua opinião, as crianças precisam de experiências de leitura bem sucedidas; um professor ou professora dinâmica que incentive a leitura; contacto com livros para desenvolver o interesse pelos mesmos; acesso fácil a livros, períodos para ler silenciosamente; e momentos de leitura em voz alta.

Sanacore (1990) defende que o segredo se encontra no ambiente que é criado na aula à volta da criança. É preciso garantir-lhe tempo para ler por prazer e organizar momentos de troca de impressões sobre as leituras feitas:

> "(...) promover o gosto pela leitura através da discussão de livros (...) rechear a sala de aula com uma grande variedade de material interessante, oferecer grandes períodos de tempo para os discentes fazerem leitura independente e encorajá-los para a aquisição de hábitos de leitura durante todo o ano são três métodos para criar leitores vitalícios." (p 8-10) (Tradução)

Um programa de leitura silenciosa também tem sido referido em bibliografia especializada como uma maneira de desenvolver atitudes positivas pela leitura recreativa (Cline e Kretke, 1980; Moore, Jones e Miller, 1980; Levine, 1984; Pumfrey, 1988; Wiesendaufert e Bader, 1989; ; McHugh, 1989; e Zamparelli, 1990;).

O caso concreto do trabalho realizado por McHugh (1989) é curioso porque aponta para a relação de complementaridade existente entre os programas de leitura em voz alta e silenciosa. O seu estudo consistiu na implementação de um programa de leitura silenciosa, guiado por um docente, que funcionou paralelamente com um programa de leitura em voz alta feito por outro agente de ensino. Formaram-se dois grupos de 50 indivíduos da terceira classe (25 por grupo), tendo cada um deles sido submetido a experiências de leitura diferentes. Os resultados validaram os dois tipos de leitura, uma vez que os discentes reagiram positivamente às duas experiências, não se apresentando diferenças entre os dois grupos a nível de atitudes, desempenho e compreensão.

Dunne e McGrath (1985), conhecedores de que as crianças necessitam de estabelecer diálogo informal, sugeriram que o docente complementasse um programa de leitura cativante para os educandos com a estratégia do ouvido à escuta, ("listening ear"), que consiste no recrutamento de voluntários para escutarem as crianças a contarem as histórias lidas. Esta estratégia foi utilizada por eles com bastante sucesso com todos os discentes da escola primária onde leccionavam, inclusivamente com as crianças para quem o Inglês era uma segunda língua. Os investigadores descobriram que as crianças, para além de lerem muitos livros, por prazer, partilharam as suas leituras com adultos, exercitando a organização das ideias oralmente.

Reusing (1989) realizou um trabalho, no qual analisou a interdependência mantida entre a implementação de um programa de leitura silenciosa guiada (Sustained Silent Reading) nas atitudes dos sujeitos da primeira classe. O estudo foi realizado com 23 educandos e o programa constava de 15 minutos de leitura diários, durante um período de sete semanas. Foi usado um instrumento de avaliação constituído por cinco perguntas antes e depois da implementação do programa. As perguntas focavam o tipo de livro preferido, o nome de alguns livros favoritos, os passatempos e interesses pessoais. Antes do programa iniciar, nenhuma criança indicou a leitura como sendo uma actividade preferida nos tempos livres, mas depois da realização do programa, 16 crianças mencionaram-na.

Investigações de carácter experimental testaram a relevância da leitura em voz alta quer feita pela criança, quer por um adulto para a criança. Num panfleto publicado pela D. C. Heath and Company em cooperação com o Office of Educational Research and Improvement of the U. S. Department of Education (1988), intitulado "Becoming a Nation of Readers", os autores defendem que ler em voz alta para a criança continua a ser importante e útil com o decorrer dos anos. Quando se lê em voz alta, demonstra-se a leitura expressiva, alarga-se a compreensão da criança para novas palavras e ideias ao ler-se-lhes histórias do seu interesse, com um nível de vocabulário e sintaxe superior ao ouvinte.

A mesma estratégia foi defendida por Trelease (1989 a., 1989 b.). Diz-nos que quando lemos alto com uma certa regularidade para os nossos discípulos, eles contactam com uma variedade grande de livros, experiências ricamente estruturadas, grande quantidade de vocabulário, nova informação, um bom modelo de leitura e prazer pela leitura.

White, Vaugham e Rorie (1986) aconselharam o docente a relacionar a leitura com outras componentes - escrita e fala - num artigo que surgiu na sequência da observação de aulas do primeiro ano do Ensino Básico. Após análise dos dados referentes às atitudes reveladas pelos educandos, verificaram que a leitura verdadeira tem mais a ver com compreensão do que com o desenvolvimento de *skills* isolados. Na sua opinião, qualquer criança que lê em muitas e variadas situações consegue uma compreensão intuitiva de si própria como leitor e do processo que involve a leitura. Como tal, a leitura passa a ter uma dimensão mais alargada do que o mero treino de *skills* isolados em fichas de trabalho. Em exemplificação, apresentaram a leitura de trabalhos escritos pelos próprios estudantes como uma estratégia importante de aprendizagem porque associa a leitura à escrita e possibilita a discussão do material escrito num contexto que tem muito valor para a criança.

A ideia do docente como um modelo também é defendida por Sanacore (1990) quando nos diz que estes em vez de corrigirem trabalhos escritos ou planificarem aulas, devem ler em simultâneo com os discentes. Para ele, os educandos considerarão a sua imersão na actividade da leitura mais significativa se virem os agentes de ensino a demonstrar o prazer e a alegria de lerem.

Nelson (1989) realizou um trabalho com sujeitos dos 18 aos 25 anos para investigar como os mesmos se sentiam quanto aos momentos de leitura na Escola Primária. Um agente de ensino que funcionava como um bom modelo de leitura e para quem a leitura constituia um prazer foi o factor mencionado com mais frequência como sendo influenciador da criação do gosto verdadeiro pela leitura nos discentes.

Os Progenitores

Watt (1989) levou a cabo um estudo descritivo com 487 crianças de jardins de infância até ao terceiro ano de escolaridade, tendo chegado à conclusão que o facto de a criança ter sido exposta a actividades de leitura em voz alta durante a infância acarretava as seguintes consequências: (1) aquisição de atitudes positivas relativamente aos livros; (2) contacto com um leque vasto de materiais de leitura; e (3) introdução a materiais sugestivos mais cedo do que a maioria dos colegas.

Porém, para Smith (1988), existem outros factores referentes ao lar que influenciam a leitura nas crianças - os progenitores como um modelo visual e a frequência com que lêem em casa são aspectos mais importantes do que ler para as crianças.

Greaney e Hegarty (1987) defenderam que aquilo que os progenitores fazem é mais importante do que aquilo que eles são. Nesta perspectiva, entra em linha de conta o interesse que os pais e as mães têm pela leitura, a qualidade do material de leitura possuído ou lido em casa, hábitos de leitura dos progenitores, encorajamento para que o filho ou a filha se tornem membros de uma biblioteca e frequência das discussões sobre as leituras realizadas.

Morrow (1983) analisou o papel que a literatura infantil desempenhava na vida das crianças de vinte e uma classes de jardins de infância. Após várias observações, dividiram as crianças em dois grupos, os que gostavam de ler e os que não gostavam, e analisaram várias variantes referentes ao *background* pessoal, familiar e escolar desses educandos. Concluiram que os que lêem por prazer habitam em casas onde há livros disponíveis; e que ler é uma actividade frequente e valorizada, contrariamente à dimensão limitada de ver televisão.

Kellogg Foundation (Michigan, 1990) conduziu uma investigação para determinar as atitudes e os hábitos de leitura dos progenitores de 707 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. Os resultados indicaram que a maioria dos progenitores lê frequentemente jornais ou revistas e não livros. Por seu lado, as crianças que lêem regularmente provinham de famílias que lêem livros e que encorajam os descendentes a lerem diariamente.

Zamparelli (1990), no trabalho que realizou para implementar um programa de leitura recreativa para 22 elementos da terceira classe, com vista ao desenvolvimento de atitudes positivas, dinamizou um seminário para sensibilizar os progenitores para a importância da actividade da leitura e do papel que a família pode desempenhar como modelo na criação de bons leitores. Na sua dissertação, a investigadora incluiu uma listagem, entregue a pais e mães, de atitudes que os progenitores deveriam tomar de forma a servirem de auxílio para os seus educandos. As atitudes eram as seguintes:

(1) ler em voz alta para e com a criança;
(2) partilhar ideias e pensamentos com a criança e encorajá-la a fazer o mesmo;
(3) relacionar a leitura com experiências familiares;
(4) fazer da leitura um momento agradável e relaxante. Tocar na criança, sentar-se perto dela, abracá-la enquanto se lê;
(5) funcionar como um bom modelo de leitura, lendo frequentemente;
(6) levar a criança à biblioteca;
(7) oferecer à criança livros;
(8) subscrever uma revista infantil;
(9) criar momentos para a troca de impressões sobre a leitura;
(10) permitir à criança que leia 15 m. antes de dormir;
(11) ter livros em casa que a criança possa ler.

Criar um ambiente propício à leitura em casa pressupõe comportamentos muito precisos. Childrey (1981), num artigo referente a leitores adolescentes relutantes, explicitou que os progenitores devem criar oportunidades para ler e reagir de maneira neutral; reflectir ou fazer uma leitura crítica com os descendentes sobre o que leram; partilhar de experiências de leitura; pedir a interpretação pessoal dos mais novos, pondo à prova a capacidade crítica, tentando tirar conclusões; e mostrar, demonstrando, a importância que a leitura tem na sua vida de adulto. Segundo o mesmo autor, a criação deste ambiente requer um certo abrandamento da autoridade dos progenitores e a interiorização de princípios democráticos por parte das crianças e/ou jovens.

De um modo geral, a ideia implícita a todas estas estratégias é a de criar nos nossos discípulos o gosto pela leitura. De acordo com Anderson, Scott e Wilkinson (1985), de todas as actividades extra-curriculares desenvolvidas pelos indivíduos nos primeiros dois ciclos do Ensino Básico, a leitura voluntária é o principal indicador da compreensão, da quantidade de vocabulário adquirido e do desempenho real na leitura entre o segundo e o quinto anos de escolaridade.

O Factor Interesse/Preferência Face à Leitura

Muitos educadores e investigadores partilham a opinião de que o factor interesse é um dos mais importantes no campo da leitura porque conduz à criação de hábitos de leitura, facilita a compreensão do que se lê, favorecendo, efectivamente, o desempenho académico do educando não só na aprendizagem ou aperfeiçoamento das línguas, como também noutras áreas curriculares. Ao apoiarmos estas asserções, não estamos a excluir a possibilidade da recíproca também ser verdade. Inclusivamente, existem estudos que confirmam isso mesmo. McClendon (1966) diz que o interesse pode motivar a aprendizagem e, por seu lado, a aprendizagem pode aumentar o interesse.

Interesse e Preferência - Definições

Ao depararmo-nos com estes vocábulos, na pesquisa bibliográfica, verificámos que existem várias definições para a expressão de *interesse*. Holliday (1989) considera que este conceito se relaciona com a curiosidade, com uma mente interrogante que procura informação, conhecimento.

Para Shnayer (1967), o interesse está relacionado com as características do leitor, incluindo o seu bem estar físico e emocional, no momento da leitura, o seu *background* e vivências, as suas ocupações preferidas e a sua capacidade para compreender os materiais de leitura. O mesmo aceita que a interacção entre leitor e mensagem escrita pode estimular a imaginação, facilitar a sua identificação com as personagens do texto, satisfazer as suas necessidades ou aumentar as suas emoções.

Por seu lado, Estes e Vaughan (1973) defendem que o interesse inclui noções, tais como o conhecimento prévio do assunto e a necessidade de informação.

Outros estudiosos sugerem que o interesse é a força intrínseca que permite ao estudante actuar para além da sua capacidade normal. (Paratore, 1983). Lamey (1983) através do seu estudo corroborou este aspecto ao descobrir que, quando há interesse num determinado assunto, o educando encontra-se mais propenso a obter melhores êxitos.

Nas definições *supra* mencionadas verifica-se que o interesse está intimamente relacionado com o conceito de atitude. Aliás, como já referi anteriormente, Cleworth (1958) afirmou que interesses e atitudes, vistos nesta perspectiva, são sinónimos. Bruneau (1986) demarcou claramente esta perspectiva ao afirmar que, no estudo por ela realizado, os termos em discussão resumiam uma tendência do leitor em reagir ao material escrito.

Na utilização do conceito *interesse*, é notória a transferência que, em alguns casos, se faz do termo, como factor intrínseco ao leitor, para o interesse inerente ao material de leitura. Esta palavra aparece em contextos específicos de descrição de textos, nomeadamente na presença ou ausência do seu interesse.(Hidi, 1990).

Mas a possível ambiguidade que se gera entre este conceito assim expresso e outros é tanto maior quando observamos que *interesse* assume frequentemente outra significação, para além das acima explicitadas. *Interesse* aparece também como aquilo que os discentes gostam de ler, ou melhor, o tipo de livros ou textos que constituem os seus gostos no âmbito da leitura - as suas preferências (Fisher e Ayres, 1990, Chiu, 1984).

É bom recordar que esta última versão será a perspec[illegible] adoptar nesta parte do trabalho. Interessa-nos, pois, ver qu[illegible] preferências, os gostos dos educandos no que respeita ao material de leitura que eles lêem na escola, em casa e na biblioteca.

Preferências de Leitura: Factores Determinantes

Muitos são os factores que de modo directo ou indirecto se relacionam com as preferências, determinando-as. Segundo os trabalhos de investigação disponíveis, nenhum desses factores opera isoladamente, mas sim em interdependência constante.

A este respeito, Brandt (1983), num trabalho desenvolvido com adolescentes, concluiu que as preferências relacionadas com a leitura são demasiado complexas para se reduzirem a uma lista ou a um inventário, porque os gostos podem ser influenciados pelo factor tempo, lugar e aspectos pontuais, como o trabalho excepcionalmente desenvolvido por um professor ou professora.

Factores pessoais que parecem influenciar os gostos são a idade, o sexo, a inteligência, a capacidade para ler, as atitudes e as necessidades psicológicas. Factores extra-pessoais referidos por Purves e Beach (1972), são institucionais: o acesso a livros; o estatuto sócio-económico; o grupo étnico; a influência dos colegas, agentes de ensino e progenitores; televisão e filmes. Existem outros ainda de natureza intratextual, tais como as ilustrações presentes nos livros e o grau de dificuldade do vocabulário e da estrutura frásica dos textos a serem lidos pelas crianças.

Em relação ao primeiro grupo, apontarei a idade, o sexo e atitudes, visto que, no trabalho de investigação que realizarei, terei em conta estas três variáveis. Quanto à segunda parte, aos factores institucionais, incidirei o meu estudo no papel dos progenitores e pessoal docente como responsáveis pelo alargamento do leque de preferências dos discentes.

O Sexo

As investigações sobre o assunto confirmam geralmente a opinião de que as raparigas e os rapazes têm preferências diferentes pelo material de leitura por eles escolhido. No entanto, estudos há que defendem a existência de sobreposições, como iremos ver.

Chiu (1984) investigou as atitudes e gostos de 572 rapazes e 559 raparigas da primeira à sexta classe de 49 turmas selecionadas de sete escolas distritais nas zonas rurais e pequenas cidades do Norte do estado de Indiana. Noventa e cinco por cento dos sujeitos eram provenientes de famílias de classe média, trabalhadora. O mesmo concluiu que as raparigas apreciam mais ler do que os rapazes, mas que os seus interesses quanto ao tipo de livro preferido não variavam muito consoante a idade e o sexo. As categorias preferidas foram animais (35%), histórias de faz-de-conta (15%), mistério (9%), pessoas (9%), desporto (7%), ciências (6%), estudos sociais (5%), comédias (4%), aventuras (4%) e transportes (3%). As categorias de ficção científica, religião, romance e poesia foram escolhidas por 3% dos sujeitos. Em termos de diferenças entre sexos, aponta-se para o facto das raparigas preferirem maioritariamente fábulas (65% vs. 36%) e dos rapazes serem os sujeitos que mais apreciam ler sobre desporto.

Resultados de investigações mencionados por Guthrie & Greaney (1991) no Handbook of reading research indicam que:

- Mais rapazes do que raparigas gostam de ler banda desenhada (Flodin e outros, 1982; Greaney, 1980).
- Os rapazes dedicam mais tempo a ler jornais (Brown, 1987; Flodin e outros, 1982).
- Os rapazes identificam-se mais com livros sobre ciência, desportos e transportes, enquanto que as raparigas preferem livros sobre pessoas e fantasia (Huus, 1979).
- Os rapazes não apreciam histórias de amor e livros publicados para raparigas. Por seu lado, as raparigas não gostam de livros com temas violentos.
- As raparigas gostam mais de poesia (James, 1987).

No Handbook of research on teaching the english language arts, Monson e Sebesta (1991) referem que é no quinto e sexto anos que se acentuam as divergências de preferências entre os dois sexos, em que os rapazes estão mais interessados em ler sobre guerra, viagens e mistérios (Row, 1968) e as raparigas em fábulas, "westerns" e contos de fadas (Shores, 1954).

O objectivo de um estudo comparativo realizado por Wolfson, Manning e Manning (1984) foi avaliar as preferências de estudantes de ambos os sexos do quarto ano. Descobriram que mais rapazes do que raparigas indicaram o gosto que têm pela aventura, máquinas e ciências aplicadas e animais. As raparigas preferem os tópicos: vida familiar, crianças, artes aplicadas e obras multi-culturais. No entanto, não raramente as opções dos dois sexos foram coincidentes.

A Idade

As preferências dos rapazes e raparigas variam consoante as suas idades e os anos de escolaridade que frequentam. Nos níveis etários mais baixos, há uma identificação grande com "fantasy figures", geralmente animais que representam experiências da infância. Os sujeitos mais velhos do Ensino Primário preferem histórias mais realistas que retratam aventuras de crianças da sua idade (Harris e Sipay, 1985).

Também Greenlaw (1983) investigou as preferências das crianças do primeiro ciclo do Ensino Básico referentes à leitura, tendo verificado que a primeira escolha recaiu em livros de diversão (funny books), em segundo lugar surgiram as histórias de faz-de-conta (make believe), histórias acerca de pessoas e de animais. Em relação aos estudantes de nível de escolaridade mais avançado, as principais escolhas foram aventura, humor e textos informativos. Para além das escolhas feitas pelos discentes, a pessoa que conduziu a investigação também apresentou, no quadro dos dados estatísticos, a frequência com que a população estudantil observada escolhia para ler os livros que diziam preferir, sendo notório que existem algumas discrepâncias entre estas duas variantes - a leitura efectiva e as preferências mencionadas. O desnível verificado poderá prender-se com o facto dos gostos dos educandos serem condicionados pela quantidade de material existente na escola ou biblioteca.

No trabalho desenvolvido por Chiu (1984), com 1131 estudantes de ambos os sexos do primeiro ao sexto ano, o investigador também fez o levantamento das suas preferências. Os resultados reiteraram basicamente investigações anteriores, constituindo novidade o facto de os indivíduos do quinto e sexto anos se identificarem com livros que abordam problemas pessoais e mistérios.

Grandes mudanças, a nível de preferências, foram verificadas nos educandos do sexto e sétimos anos. Harris e Sipay (1985) averiguaram que estes dispõem de um campo maior de interesses, comparativamente aos mais novos. No oitavo e nonos anos os gostos assemelham-se aos dos adultos e a motivação para a leitura passa de passatempo para a busca de autoconhecimento. Depois dos 16 anos, as preferências não variam muito, a menos que drasticamente abaladas pela instrução nas escolas e por questões profissionais.

Convém abrir um parêntesis para que nos possamos debruçar sobre o modo como as crianças procedem à escolha dos livros. Wendelin e Zimck (1981-83), num estudo realizado com 688 educandos da quinta à oitava classe de escolas públicas do Nebraska e California, descobriram que a maioria dos estudantes (69%) lia após recomendação dos colegas. Dos 31% que indicou a sugestão do docente como sendo o ponto de partida para a leitura, metade encontrava-se no quinto ano. Os rapazes foram mais favoráveis à sugestão do docente do que as raparigas. Os órgãos de comunicação social surgem como um factor importante neste estudo. Setenta e sete por cento dos inquiridos indicaram que muito frequentemente liam um livro após terem visionado um filme ou um programa televisivo baseado na obra. Oitenta por cento dos educandos afirmaram ler o mesmo livro mais do que uma vez e disseram que compravam vários livros dos seus autores preferidos (85%).

Os Docentes

O papel dos agentes de ensino, neste contexto, é de real importância por dois motivos: por um lado, podem ir de encontro às preferências dos discentes, reforçando-as e, por outro lado, podem criar condições conducentes ao alargamento das mesmas. Como nos diz Harris e Sipay (1985), as preferências das crianças não são fixas; elas mudam com o passar dos anos e estão sujeitas a muitas influências do meio ambiente, com destaque para o papel que poderá desempenhar o docente. Ainda segundo o mesmo autor, existem variadíssimas maneiras, através das quais as preferências dos discentes podem ser alargadas e enriquecidas, constituindo a pior as leituras obrigatórias e trabalhos detalhados sobre livros.

Spiegel (1981) corrobora esta asserção quando escreve que uma vez que a criança aprende a gostar de ler, o docente pode encorajá-la a apreciar outro tipo de texto que não o habitual. O mesmo exprime também a opinião de que a função do docente deve ser exercida com muito tacto, visto que aos educandos deve ser dada a liberdade de escolha dos livros que querem ler no programa de leitura recreativa. O papel do mestre neste programa baseia-se em sugestões, assistência sempre que solicitado e busca dos livros que se adequam aos interesses da população estudantil. Ele acredita que o ser humano na generalidade não se importa de receber uma sugestão útil e ocasional, no sentido de fazer algo de modo diferente e melhor, especialmente se se é novo no ofício, no entanto começa-se logo a evitar as actividades que alguém insiste que devemos fazer a seu modo. Ao transpormos esta situação para a sala de aula, podemos adiantar que os docentes que forçam determinados livros para alguns educandos em particular, correm o risco destes associarem a leitura a uma actividade desagradável. Spiegel sugere que se apresente os livros à turma toda, reduzindo a pressão num único sujeito e encorajando à diversificação.

Hickman (1983) e Spiegel (1981) pensam que uma estratégia útil a ser usada pelo docente é a partilha com os discentes dos livros favoritos que leu ou está lendo, pois ao fazerem questão de conversarem e partilharem sensações e sentimentos sobre o material que já leram ou estão a ler, descobrem que os seus discípulos também querem ler os mesmos exemplares.

Por sua vez, McHugh (1989) propõe outra estratégia. Ela acredita que os professores e as professoras , ao lerem em voz alta ou ao pedirem aos discentes que façam leitura silenciosa guiada, estão a aumentar o leque das preferências.

Mas para que esse alargamento possa acontecer, é necessário que, para além do que foi exposto anteriormente, os docentes façam o levantamento dos gostos dos educandos, por forma a poderem recomendar livros com conhecimento de causa e poderem planificar os programas de leitura de modo organizado e sistematizado, abolindo a intuição e aquilo que se julga correcto por tradição e experiência (Bank, 1986).

A Escolha de Material de Leitura

A partir de muitos estudos realizados, podemos afirmar que os docentes nem sempre utilizam material de leitura que vá de encontro às necessidades e interesses dos educandos. Por exemplo, Byers e Evans (1980) adiantaram que os agentes de ensino têm falta de conhecimento sobre os interesses dos seus educandos. Os resultados de um estudo realizado por Mangier and Corboy (1981) indicaram que só 9% dos 571 docentes inquiridos foram capazes de nomear três livros de literatura infantil escritos ou publicados nos últimos cinco anos e que apenas 11% mencionou três ou quatro estratégias para incrementar leitura recreativa nas suas aulas.

O envolvimento das crianças na actividade da leitura está condicionado ao material apresentado na escola. Textos pouco interessantes podem causar problemas essencialmente aos indivíduos que não tenham grande experiência de leitura em casa. Na sequência de uma investigação recente levada a cabo por Anderson, Shirey, Wilson e Fielding (1987) chegou-se à conclusão de que o interesse do material a ser lido é trinta vezes mais poderoso do que o grau de dificuldade do material no tocante à capacidade do educando para compreender uma passagem, particularmente nos chamados leitores "pobres" (Estes e Vaughn, 1973; Pauk, 1973; e Walker, Nolan e Greenshield, 1979).

No entanto, o interesse por um determinado excerto está dependente do grau de dificuldade da linguagem existente nesse mesmo texto. Uma das razões por que as crianças colocam a leitura nos últimos lugares das suas listas de actividades é que, para a maioria, os livros lidos, parcialmente ou na sua totalidade, foram considerados muito difíceis, não permitindo uma leitura fácil e agradável (Harris e Sipay, 1985).

Wigfield e Steven (1984) defendem a escolha criteriosa de textos consoante os gostos individuais dos discentes porque o material que é fascinante para uma criança pode ser muito aborrecido para outra.

Sanacore (1990) sustenta que a tarefa da escolha de livros apropriados para os discentes é deveras difícil, daí a necessidade de trabalhar de perto com os especialistas das bibliotecas porque estes indivíduos estão a par da grande variedade de materiais de leitura que servem os interesses e necessidades dos educandos.

Como Determinar as Preferências dos Leitores

A avaliação das preferências é feita através de vários métodos, uns informais, outros formais. Como exemplos dos primeiros temos: (1) o estabelecimento de conversas ocasionais com os educandos sobre os tópicos do seu agrado; (2) a realização de entrevistas individuais ou em pequeno grupo, devidamente preparadas pelo educador; (3) a análise dos dados estatísticos das bibliotecas e livrarias. Elementos sobre a circulação de jornais e revistas são recolhidos e a popularidade de livros é estudada através da contagem do número de vendas e/ou de vezes que os mesmos são requisitados nas bibliotecas.

Além destes métodos, os docentes ainda podem optar pela avaliação formal - questionários. Vários instrumentos têm sido elaborados (McAuliffe,1982; Nelms, 1982; Williams, 1983). Um questionário simples sobre interesses surge em Harris and Sipay (1979) e uma lista de interesses foi criada por Heathington (1979). Dulin (1979, 1984) desenvolveu um questionário - "The Dulin-Chester Reading Interests Questionnaire".

Estes instrumentos de trabalho usam essencialmente três tipos de recolha de informação:

1- Questionários Abertos (Aos sujeitos é-lhes pedido que comentem sobre a quantidade, qualidade e interesse das leituras).

2- Lista de Tópicos (Apresenta-se uma lista de temas, relativamente aos quais os educandos têm que indicar as suas preferências).

3- Lista de Obras Literárias (Perante uma listagem de livros pertencentes a variadíssimas categorias, os sujeitos inquiridos dão a sua opinião sobre aqueles que já leram).

O registo diário ou semanal das opiniões sobre as leituras feitas poderá ser outro meio para se chegar às preferências dos educandos.

Mesmo com a existência de dezenas de instrumentos de trabalho, os investigadores acham que esses instrumentos ainda não são suficientes. Crêem eles que se deve ao facto de o interesse ser um conceito difícil de medir. Acredita-se que qualquer uma das técnicas da avaliação formal é demasiado complicada para serem realizadas na sala de aula pelos docentes . Frasher (1978) considerou que uma das maneiras mais fáceis e seguras de descobrir as preferências das crianças é observar atentamente o seu comportamento diário e ouvir criticamente as suas conversações. Outro procedimento eficaz é reservar um período de tempo, no qual os educandos têm oportunidade de falar sobre os seus passatempos e actividades preferidas. As entrevistas individuais ou em pequeno grupo, durante as quais o docente encoraja os educandos a falarem dos seus gostos, quanto a jogos, programas de televisão, livros, actividades em geral, planos para o futuro, são de fácil consecução e de real importância por incrementarem a relação entre o corpo docente e a população estudantil e pela aquisição rápida de dados informativos.

Conclusão:

Existe uma vastíssima fundamentação teórica que suporta a importância da criação de atitudes positivas e do alargamento das preferências dos educandos face à leitura. Paralelamente, os progenitores e os docentes assumem uma posição primordial conducente à consecução dos propósitos inicialmente delineados, logo que reúnam capacidade pedagógica e conhecimento teórico-prático sobre o modo como se deve orientar os mais novos na descoberta da leitura como meio de adquirir informação, conhecimento e prazer.

CAPÍTULO V

OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, explicitaremos tanto os resultados dos questionários preenchidos pelos sujeitos do quarto, quinto e sexto anos de escolaridade de dez Escolas Portuguesas, situadas nos E.U.A., como os das entrevistas feitas aos docentes e progenitores dos referidos educandos.

A parte inicial será, essencialmente, dedicada aos docentes. Ficaremos a conhecer os livros que eles possuem, aquilo que eles compram; o uso que fazem da biblioteca da escola e das públicas. Ainda, neste capítulo, apresentaremos as conclusões a que chegámos sobre as estratégias desenvolvidas para o ensino da leitura e daremos destaque a um conjunto de actividades que um grupo restrito de agentes de ensino leva a efeito nas suas aulas.

Seguidamente, a nossa atenção irá para os depoimentos dos progenitores, na tentativa de avaliarmos o papel que eles desempenham na aquisição, desenvolvimento e promoção do gosto pela leitura por parte dos descendentes.

Por último, focaremos as atitudes e as preferências dos educandos pela leitura, tal como os locais mais escolhidos por eles para o acto de ler.

Material a que os Docentes Têm Acesso

Ao falarmos deste tópico, não nos podemos esquecer de que o material didáctico usado pelos docentes na escola tem diferentes proveniências.

Os Serviços do Ensino do Português no Estrangeiro, sob a alçada do Ministério da Educação, costumam enviar para os E.U.A. material didáctico, o qual é solicitado pela Coordenação Geral naquele país e, posteriormente, por ela distribuído. Desse material costumam fazer parte manuais de Língua Portuguesa, alguns compêndios de História, Estudos Sociais e Geografia, dicionários, gramáticas e fichas de trabalho. Ainda segundo os docentes entrevistados, muito esporadicamente chegam às escolas mapas do continente português e vídeocassetes.

Em todas as instituições, que participaram no estudo, faz-se uso do manual escolar de Língua Portuguesa, composto geralmente por textos soltos de temáticas diversificadas, fichas de leitura sobre esses mesmos textos e referências a conteúdos gramaticais que surgem esquematizados em quadros e seguidos de propostas de aplicação das matérias em foco. A listagem dos manuais efectivamente utilizados na aula é curta e coincidente em quase todas as escolas. Num total de dez escolas, oito mencionaram Textos e imagens de Portugal, que é secundado pela colecção de livros escolares intitulada Um, dois, três, já falamos Português - referido pelos agentes de ensino de quatro escolas. Outras colectâneas de textos, utilizadas na prática pedagógica,

BEST COPY AVAILABLE

em dois dos estabelecimentos de ensino, são O menino azul e Festas e feriados de Portugal com o mesmo número de estabelecimentos de ensino. Quanto aos compêndios das outras áreas curriculares, só servem, na maioria das escolas, como livros de apoio, uma vez que, de um modo geral, não existem em número suficiente.

Apenas uma instituição escolar revelou possuir material didáctico escolhido pelo seu corpo docente. Fundamentaram esse procedimento no facto de Portugal enviar apenas o que deseja, sem atender aos pedidos expressos pelos docentes e sem ter a preocupação de saber se o material oferecido serve a população estudantil nos E.U.A.. No caso concreto desta escola, os livros que são encomendados directamente à editora em Portugal são pertença do clube que os empresta aos educandos com a condição de os devolverem, no final do ano lectivo, para serem usados novamente. Nesta instituição encontrámos um leque mais vasto de compêndios que abarcam não só os denominados livros de Língua Portuguesa, como também os manuais de História, Estudos Sociais e gramáticas de Português. Passamos a enumerar os exemplares usados nas aulas: no quarto ano lêem Beija-Flor (colectânea de textos), Mundo e vida (livro de Meio Físico e Social), e utilizam a gramática Bem falar, bem escrever ; no quinto ano os livros Entre ler (colectânea de textos), Viver em Portugal, (Estudos Sociais), e Gramática de hoje constituem a base do processo de leitura efectuado na sala de aula; e, finalmente, no sexto ano os educandos lêem Entre ler, História de Portugal, Textos e imagens de Portugal (Conferir os dados biográficos de todos os compêndios mencionados no apêndice nº 5)

Críticas ao Material Enviado por Portugal

Os aspectos positivos focados referiram-se apenas a dois manuais: (1) Textos e Imagens de Portugal· (2) a colecção 1,2,3 Já Falamos Português. Ao opinarem sobre o conjunto dos restantes livros que as escolas possuem, os docentes reconheceram que os manuais, muito embora desajustados às idades e interesses dos discentes, são importantes no contexto da imigração. Diversidade, aproveitamento de alguns textos interessantes nos livros cedidos foram os motivos apontados com mais frequência em abono do envio de material de leitura. Os docentes acham que os livros das diferentes áreas curriculares são sempre benvindos para serem utilizados como material de consulta para a realização de trabalhos e pesquisa pelos educandos e docentes .

Não obstante esses pontos positivos, os agentes de ensino teceram críticas negativas acutilantes relativamente a esse mesmo material. A crítica mais severa tem a ver com a inexistência, em muitas escolas, de exemplares suficientes de literatura infanto-juvenil adequada às idades, preferências e necessidades dos discentes. Para uma maior elucidação, passo a mencionar as expressões proferidos pelos docentes quando lhes foi pedido que se debruçassem sobre os aspectos negativos do material de leitura que vinha de Portugal:

•"Não corresponde às necessidades dos discentes";

•"Os livros precisam de ser mais acessíveis a nível de linguagem";

•"O material é muito limitado em termos de diversidade";

•"Os livros de História são terríveis";

•"Os textos dos manuais estão completamente desfasados da realidade dos educandos";

•"Os textos não têm interesse e não desenvolvem a capacidade dos educandos";

•"A linguagem não é agradável, criativa e está desgarrada do mundo da criança";

•"Parece que os autores ignoram a psicologia da criança e dos adolescentes";

•"Temos pouca quantidade de livros";

•"As temáticas dos textos estão voltadas para a Europa";

•"Mandam os livros que se usam em Portugal, aliás, que se usavam há uns anos atrás";

•"Às vezes mandam cadernos com fichas de trabalho sobre determinado compêndio ou o livro do docente sem o livro base. O contrário também já aconteceu";

•"Precisamos de mapas novos, material audiovisual que permita o diálogo e realização de trabalhos, mas isso não nos mandam. Continuam a mandar, ano após ano, aquilo que não usamos porque os educandos detestam";

•"Bom material de consulta nunca nos chega cá, tais como, enciclopédias, livros informativos. E mesmo que a escola queira comprar não pode porque não há nada de Português aqui à venda."

Material de Leitura Que o Docente Possui

Os docentes , na sua maioria, insatisfeitos com a qualidade e reduzida quantidade de material disponível na sala de aula procuram contornar essa dificuldade, recorrendo a material que já possuem ou compram.

Dos vinte e dois entrevistados, vinte afirmaram comprar regularmente material de leitura escrito em Português. Os jornais da comunidade lusalandesa, O Luso-Americano de Newark, New Jersey e o Portuguese Times, sediado em New Bedford, Massachusettes, são os mais lidos. No entanto, dez referiram comprar jornais vindos de Portugal, como, por exemplo, O Expresso. As revistas aparecem em segundo lugar e os livros em terceiro.

Quanto aos últimos, constatámos que seis agentes de ensino costumam comprar literatura clássica e contemporânea para si, e oito, alguns dos quais incluídos no grupo anterior, adquirem livros de literatura infanto-juvenil. Habitualmente, os docentes fazem-no em locais cuja população é marcadamente de origem portuguesa e onde existem livrarias com material escrito na nossa língua. New Bedford e Newark são os casos mais conhecidos. Contudo, existe um grupo reduzido de docentes, sete, que recebe os catálogos das editoras nos E.U.A., o que lhes torna possível encomendar os livros directamente. Outra alternativa é quando visitam Portugal. Uma preocupação evidente destes sujeitos, durante estas deslocações, é adquirir material que os apoie na leccionação. Assim, compram essencialmente manuais de leitura, de História e Geografia de Portugal, cadernos com fichas de trabalho e livros informativos sobre as regiões, cultura, costumes e tradições do nosso país. É interessante verificar que apenas um professor compra usualmente livros sobre Educação e Pedagogia. Dois disseram que procuravam literatura infanto-juvenil, mas que aquela que encontravam nas livrarias em Portugal tinha uma linguagem difícil para discentes lusalandeses .

Material de Leitura na Sala de Aula

Do material anteriormente explicitado, os docentes levam para a aula exemplares de literatura infantil, jornais, revistas e um grande número de textos fotocopiados de livros de didáctica específica das diferentes áreas curriculares - Português, História, Geografia e Estudos Sociais. Os motivos apresentados que justificam esta tomada de atitude - a entrega de fotocópias - prendem-se com diversos factores: a escassez de livros, pois, como foi dito anteriormente, nem sempre todos os discentes possuem o manual de leitura, acontecendo haver dois livros para uma classe de doze elementos; a dificuldade do vocabulário usado nos textos, facto que exige do docente uma adaptação da mensagem para o nível de compreensão dos seus educandos; a procura de textos mais adequados aos interesses dos discentes e às suas idades; a tentativa de cobrir outras rubricas programáticas que não aparecem contempladas nos manuais.

O cenário para aqueles profissionais que trabalham no programa bilingue é, em alguns casos, diferente porque o acesso fácil que têm ao material didáctico, que vai ao encontro dos interesses dos educandos, faz com que tenham a tarefa facilitada. Outra dimensão muito importante é a experiência profissional que os mesmos adquirem, a possibilidade que têm de pôr em prática todo um conjunto de estratégias propostas pelas correntes pedagógicas mais recentes e a sua actualização em termos teóricos.

BEST COPY AVAILABLE

A Leitura de Textos Registados no Quadro

Os discentes também lêem com bastante regularidade aquilo que o docente e/ou colegas escrevem no quadro - (1) frases soltas para aplicação de determinado aspecto linguístico-gramatical que surge na sequência do estudo do texto ou de algum problema revelado pelos educandos a nível da oralidade ou da escrita; (2) textos a passar para o caderno diário pelos estudantes, a fim de poderem estudar em casa determinado aspecto da vida, cultura, história e/ou geografia do nosso país. Alguns docentes reconheceram que esta última estratégia não é a mais adequada para uma aprendizagem motivadora, mas disseram que se encontravam coagidos pela falta de material adequado, pelo cumprimento de determinadas alíneas programáticas (que são alvo de av aquando das provas finais nos anos terminais para obtenção da equivalência pedagógica oferecida pelo Governo Português) e pela escassez de número de horas lectivas semanais.

A Leitura dos Textos Escritos pelos Educandos

Os textos escritos pela população estudantil são também aproveitados para actividades de leitura, essencialmente, por aqueles docentes que se revelaram mais atentos, preocupados e sensibilizados para a problemática da docência. Estes, tendo consciência de que o processo da escrita entronca inevitavelmente na problemática da leitura e vice-versa, referiram que os educandos constroem os seus próprios textos, os quais são lidos em voz alta para a turma. A natureza dessas mensagens é diversificada - escrevem resumos de textos soltos ou de histórias e contos, redigem composições sobre as temáticas em estudo, ou sobre aspectos da sua vida pessoal, social e familiar, fazem trabalhos em grupo para expor na sala de aula. Duas professoras referiram que os seus discípulos mantêm correspondência com colegas de outras escolas, geralmente educandos de programas bilingues oferecidos pelo governo norte-americano. Quatro professoras mencionaram que os educandos escrevem as suas próprias histórias, elaborando depois livros que são lidos pelos colegas.

Os Temas Veiculados pelos Textos

Independentemente da existência ou não de um programa de leitura mais ou menos organizado (só três professoras disseram que tinham um programa), o facto é que os textos escolhidos para estudo nas aulas obedecem a temas comuns. Todos os docentes escolhem textos sobre a cultura e costumes portugueses, por exemplo, canções e festas populares, culinária, jogos tradicionais, trajes regionais, feriados, etc. Mas referiram que nem tudo o que é tradicionalmente atribuído aos portugueses satisfaz os educandos porque a realidade deles é completamente diferente, o que impossibilita a identificação necessária para a fruição e o prazer que advêm da leitura. Em consequência, os docentes tendem a reforçar o gosto pela cultura e costumes de Portugal, oferecendo também material que reflecte o presente, o estilo de vida que os portugueses levam nos nossos dias, por forma a que os alunos(as) possam contrastar com a realidade norte-americana.

Material de leitura que comporta uma vertente lúdica é muito utilizado. Os docentes apontaram o uso muito frequente de textos cómicos, "com piada", de adivinhas, provérbios e anedotas. Acrescentaram, no entanto, que dão também destaque a textos que falam de assuntos da actualidade norte-americana, das comunidades de imigrantes e de Portugal, assim como de aspectos específicos da vida dos educandos, das suas preocupações e ansiedades. Convém referir que os docentes têm muita dificuldade em encontrar literatura portuguesa que aborde problemas próprios dos adolescentes, por exemplo.

Critérios na Selecção dos Textos

O Interesse

Interrogados sobre os critérios que presidem à escolha dos textos a usar nas aulas, os docentes foram unânimes na referência ao factor interesse dos discípulos. Isto significa que todos tendem a oferecer mensagens que interessam os educandos, ou melhor, que vão ao encontro dos seus gostos e preferências. Não podemos falar deste aspecto sem antes referenciar uma das questões da entrevista feita aos docentes, a qual pretendia saber se eles tinham por hábito fazer o levantamento das preferências dos educandos em leitura. As respostas dadas pelos entrevistados revelaram que 60% dos docentes das escolas que participaram no estudo não o fazem e que os restantes 40% sonda as preferências através de conversas informais, muito raramente por escrito e nunca usando instrumentos de avaliação mais rigorosos que já abundam nos E.U.A..

Perante este facto, a questão que se coloca é a de saber como é que a maioria dos docentes escolhe os textos, alegadamente do interesse dos educandos, sem disso terem conhecimento de causa, pois os alunos(as) aí não têm papel activo. Segundo os entrevistados, eles conhecem as preferências dos educandos não só através dos diálogos mantidos, como referi anteriormente, mas também através das reacções aos textos lidos e da experiência que se adquire de um ano para o outro.

A Linguagem

O critério que aparece depois do interesse é a linguagem. Geralmente, a tendência é evitar os textos com vocabulário mais requintado ou desconhecido dos discentes. Contorna-se este obstáculo reescrevendo o texto, utilizando vocábulos que não periguem a compreensão da mensagem por parte dos educandos ou, pura e simplesmente, pondo-o de lado. Todavia, um grupo de docentes (sete num total de vinte e dois) adiantou que costuma desafiar os estudantes com léxico novo, estudando-o sempre em contexto e de forma natural. Sentem que só assim podem melhorar o nível de vocabulário destas crianças e jovens que se encontram num processo de expansão dos seus conhecimentos relativamente à língua portuguesa. De acordo com um elemento deste grupo, é importante que o estudante se depare com vocábulos novos, pois, de tanto os ver, ler, ouvir ou aplicar em situações de comunicação acabará por os introduzir no seu léxico.

O Género Literário

O género dramático é muito usado nas aulas. Os docentes e educandos gostam deste tipo de texto porque possibilita uma leitura dinâmica e participada e porque se aproxima de situações normais de comunicação. A sua escolha ainda é fundamentada com o argumento de que a utilização de textos desta natureza privilegia momentos ricos de interacções pessoais ao serem dramatizados, o que é bastante comum, especialmente por altura das festas de Natal e fim-de-ano.

A Forma

A sugestão que advém da imagem, da forma, do tamanho da letra impressa e da cor foram outros parâmetros mencionados. Cinquenta por cento dos docentes têm preocupações a este nível, mas referiram, sem excepção, que nem sempre a escolha obedece a estes princípios, dadas as limitações e a falta de diversidade do material disponível.

O Papel das Bibliotecas na Leitura

Passemos agora à explicitação do papel que as bibliotecas da escola e a pública, caso tenham material de leitura escrito em Português, desempenham na preparação das aulas dos docentes, na aquisição de material a usar e, finalmente, no processo de leitura independente ou recreativa. Para que tal análise seja cabalmente entendida, falarei, numa primeira instância, sobre a existência ou não de bibliotecas que possam servir a população estudantil e docente.

As Escolas com Bibliotecas

Sete directores pedagógicos confirmaram a existência de bibliotecas nas suas escolas, as quais estão situadas nas seguintes cidades: Hartford, Bridgeport, Harrison, Newark, Mount Vernon, Jamaica e Fall River. Se, por um lado, as características de cada uma delas varia de escola para escola, por outro, todas têm um aspecto comum - nenhuma se encontra organizada e, portanto, os meios existentes não estão a ser aproveitados condignamente. Por exemplo, duas destas bibliotecas, não obstante a considerável quantidade de livros que as integram (cerca de seiscentos livros, segundo os entrevistados), encontram-se desactivadas, estando os livros de uma em caixas na cave e da outra distribuídos pelas casas dos docentes e membros da direcção do clube por falta de instalações. Quanto às restantes, podemos dizer que três delas são compostas por um conjunto de livros guardados em estantes e outras duas parecem funcionar melhor porque os livros se encontram nas salas de aulas, permitindo aos discentes a possibilidade de os consultar ou levar para casa sempre que o desejarem.

É claro que na base desta situação se encontram problemas de vária ordem. De acordo com a informação fornecida, as bibliotecas não estão a funcionar na sua plenitude porque grande parte dos exemplares são, em quase todas as escolas, de autores clássicos; os livros que interessam às crianças são inexistentes ou escassos; os docentes ainda não estão sensibilizados para a dinamização das bibliotecas e promoção da leitura recreativa por falta de preparação profissional.

Curiosamente duas das três instituições escolares que não possuem biblioteca pertencem a comunidades de grande concentração de lusalandeses , com a agravante de uma delas estar numa cidade onde não se encontra material escrito em Português nem à venda, nem na biblioteca pública. A outra escola não tem biblioteca incorporada, mas encontra-se a funcionar nas instalações de uma dependência da biblioteca pública, a qual contém praticamente só material escrito em Português. Se atribuirmos a esta última informação a sua verdadeira dimensão educativa (é, de facto, um luxo partilhar das instalações de uma biblioteca pública que exibe uma quantidade enorme de material de leitura de boa qualidade para todos os níveis etários), então teremos de incluir esta escola no grupo daquelas que possuem biblioteca. Assim sendo, passamos a ter no universo das escolas estudadas oito com biblioteca e duas sem ela.

Quem Utiliza a Biblioteca da Escola?

De quando em quando, todos os docentes recorrem aos livros existentes nas bibliotecas das escolas para fotocopiarem textos a entregar aos discentes nas aulas. Uma professora, porém, afirmou que utiliza aquele material para si; anda a ler autores clássicos.

Na opinião dos docentes, só uma minoria de educandos, à roda de 20%, é que requisita voluntariamente exemplares destas bibliotecas para ler em casa. Essa percentagem pode triplicar na altura em que os estudantes preparam trabalhos de pesquisa e necessitam de investigar determinada temática.

Nas salas, onde o material coexiste com a prática pedagógica, os educandos costumam folhear os livros, ver as imagens, ler os títulos e ler os exemplares que lhes agradam. Uma das professoras que traz o material de leitura na sala de aula disse que 50% dos discentes levam livros para casa.

As Bibliotecas Públicas

No nosso estudo, interessou-nos saber se as bibliotecas públicas das cidades, onde se situam as escolas, têm ou não material de leitura escrito em Português e, em caso afirmativo, qual a função desempenhada por estas instituições junto da comunidade escolar que investigámos.

Feita a leitura dos dados, pudemos concluir que as únicas cidades onde há livros para todas as idades e de todos os géneros literários com edições recentes, enciclopédias, dicionários, gramáticas, revistas e jornais em quantidade considerável são Newark (New Jersey), New Bedford e Fall River (Massachusettes). Nas cidades de Hartford e Bridgeport (Connecticut), Bristol (Rhode Island) e Jamaica (New York) o material de leitura é muito limitado, prevalecendo livros de clássicos portugueses em edições desactualizadas. As bibliotecas públicas das cidades de East Providence (Rhode Island), Mount Vernon (New York) e Harrison (New Jersey) não têm material de leitura na nossa língua.

Pelo que nos foi dado a conhecer, a utilização das instituições que oferecem literatura portuguesa é praticamente nula por parte dos docentes, independentemente da proximidade das bibliotecas públicas dos locais onde funcionam as escolas, ou da quantidade e qualidade do material aí existente. A verdade é que só uma professora disse recorrer à biblioteca para procurar livros para si e outra referiu que fazia anualmente uma visita à biblioteca pública com os discentes. Inclusivamente descobrimos que 60% dos docentes inquiridos nunca se deslocaram às bibliotecas das cidades onde trabalham ou residem.

Estratégias Desenvolvidas para o Ensino da Leitura

De acordo com as informações fornecidas pelos docentes, todos os dias se lê nas aulas de Língua e Cultura Portuguesas. Apenas uma professora afirmou: "Dedica-se muito pouco tempo à leitura. Os estudantes têm aversão à leitura. Só há dois manuais na sala de aula." Foi curioso constatar que essa sala de aula ficava no edifício de uma das melhores bibliotecas públicas, existentes nos E.U.A., com material de leitura escrito em Português para todas as idades.

De um modo geral, o acto de ler processa-se do seguinte modo:

1. O docente modela a leitura do texto, numa primeira instância, para toda a turma, seguido dos educandos, os quais lêem na sua totalidade, excepto quando as turmas são numerosas. É raro um só estudante ler o texto na íntegra para que todos tenham oportunidade de participar na actividade. Por consequência, procede-se à leitura, dividindo o texto em parágrafos ou em partes maiores.

2- Depois da leitura feita quer pelo docente, quer pelos educandos, passa-se a um momento de análise do texto com perguntas de interpretação com a finalidade de testar a compreensão. Com base na estratégia pergunta/resposta, identificam-se os personagens, o tempo em que decorre a acção, o espaço onde os acontecimentos têm lugar e a temática do texto.

3- Também se faz, relativamente ao texto em estudo, a exploração de vocabulário novo (alguns docentes fazem isto antes da interpretação). Fazem a descoberta do significado de três modos: aproveitando o saber linguístico dos educandos; pelo contexto; e, por vezes, recorrendo ao dicionário. Numa fase posterior, os estudantes formam frases para aplicação dos novos itens lexicais, frases essas que são registadas no quadro, lidas, discutidas e passadas para o caderno diário.

4- Trinta e seis por cento dos docentes afirmaram debruçar-se sobre os aspectos gramaticais do texto. Estes costumam explicitar no quadro o conteúdo gramatical (especialmente a conjugação dos verbos que constitui um problema para os educandos), na esperança de uma retenção mais eficaz da matéria. Os discentes são convidados a escrever as regras e os exemplos que as confirmam para o seu caderno. Os restantes 64% dos docentes disseram que ensinavam gramática em contexto e só quando confrontados com um problema pontual dos discentes.

5- Praticamente todos os inquiridos referiram que se partia dos textos e de toda a discussão que se gera à volta dos mesmos para trabalhos escritos. No entanto, assistimos a grandes divergências quanto à natureza dessas propostas de trabalho. Os docentes pedem aos educandos que escrevam composições, resumos, respondam a questionários sobre os textos ou temáticas em estudo, façam trabalhos de investigação, com base em materiais que têm em casa ou que requisitam na biblioteca, e façam ditados.

Em suma, podemos adiantar que os tipos de leitura feitos nestas escolas são dois: leitura funcional e leitura orientada dos textos. Sendo a primeira a leitura que se faz para adquirir informação e a segunda com vista à resposta a um conjunto de questões colocadas previamente pelos docentes , podemos concluir que nenhuma delas comporta outras vertentes deste acto - ler por prazer, ler voluntariamente e de modo independente. Os entrevistados confessaram que pouco ou nada faziam nesse sentido, alegando falta de tempo, escassez de livros e 50% mostrou-se impotente para iniciar um programa de leitura recreativa porque nunca tiveram alguém que lhes ensinasse ou mostrasse como levar a cabo tais projectos de modo sistemático. De qualquer forma, referiram algumas coisas feitas esporadicamente que, segundo o parecer deles, poderão ser um começo para a criação do gosto pela leitura: os docentes , por vezes, trazem os seus livros ou os da biblioteca da escola para os educandos escolherem os textos que querem ver tratados na aula ou para os ler em silêncio; alguns sugerem que vão à biblioteca requisitar livros para levar para casa; outros há que lêem contos aos educandos, ou que iniciam a leitura, a prosseguir em casa; outros ainda solicitam os discentes a trazerem para a aula.os livros que possuem.

A Promoção da Leitura na Aula e na Comunidade

A ausência de um programa de leitura formal não significa necessariamente que tudo vai mal em todas as escolas no ensino deste *skill*, porquanto teremos oportunidade de ver que muitas das actividades, que se têm realizado isoladamente, constituem exemplos dignos de divulgação num trabalho desta natureza.

Em todas as escolas, por altura do Natal e final do ano lectivo, preparam-se festas, nas quais os discentes têm uma participação muito activa, cantando músicas populares portuguesas, canções infantis, declamando poemas, dramatizando textos, expondo os trabalhos elaborados e dançando folclore. Sem descurar a pertinência de tais actividades, gostaria de descrever o que fazem alguns ao longo do ano lectivo, na tentativa de transformar a aprendizagem nas escolas num prazer, num dia de festa, independentemente da altura do ano. Os exemplos vão seguir-se de modo arbitrário, não obedecendo, assim, a qualquer critério de selecção:

1- Numa das escolas visitadas, um professor dotado de capacidades musicais costuma tocar violão e fazer-se acompanhar dos educandos que cantam em Língua Portuguesa.

2- A comemoração de feriados, festas e dias especiais é um motivo excelente para a realização de diversos trabalhos. Numa escola as professoras, conjuntamente com os educandos, fizeram um trabalho de pesquisa sobre o modo como se faz o vinho. Registados os procedimentos, convidaram os progenitores dos discentes para que os mesmos ajudassem a esmagar as uvas e explicassem as possibilidades de transformação do líquido. Ao terminarem a operação, os discentes provaram o vinho doce, engarrafaram o que sobrou, colocando diferentes etiquetas por eles preparadas, consoante o tipo de vinho. Em chegando o dia de S. Martinho, os progenitores voltaram à escola para provar o vinho novo e falar do que se costuma fazer em Portugal por essa altura. Estes ainda narraram episódios engraçados que aconteceram com eles, ou com pessoas que eles conheceram. Na aula seguinte, os educandos foram convidados a debater o problema do alcoolismo nos nossos dias, estabelecendo a comparação entre o que conheciam de Portugal e dos E.U.A.., tendo, posteriormente, registado as conclusões no quadro.

3. O mesmo acontecimento foi comemorado de modo diferente por outra escola. Com a devida antecedência, os educandos fizeram entrevistas aos familiares sobre as características deste dia, aprenderam canções alusivas à época, escreveram poemas, prepararam os cartuchos para pôr as castanhas e escreveram cartões aos progenitores para participarem na festa de S. Martinho a realizar na escola. No dia da festa, cantaram, declamaram, assaram as

castanhas, confraternizaram e todos ouviram as histórias vividas em Portugal.

4. Numa unidade temática dedicada às autobiografias, uma professora desenvolveu um projecto, no qual os discentes prepararam as suas autobiografias com fotografias, a árvore genealógica e pormenores específicos da sua família. Esses textos individuais foram compilados num livro que se encontra na sala de aula para quem quiser ler.

5. Ainda a mesma professora referiu que fizeram a "Sopa de Pedra" na escola. Primeiro fez-se o levantamento daquilo que os progenitores sabiam sobre o assunto, depois leram-se contos de literatura infantil que focam este tema, seguidamente os estudantes criaram uma receita desta sopa, a qual foi publicada no jornal da escola, finalmente confeccionaram-na e comeram-na.

6. Uma estratégia inovadora, experimentada pela mesma professora, para o estudo da literatura tradicional foi a leitura dos contos tradicionais em pequeno grupo. Cada grupo tinha que ler uma história diferente, relativamente à qual lhes era dado um resumo das sequências narrativas da história em cartões pequenos. Os estudantes, de posse desses cartões desorganizados, tinham de descobrir a ordem dos mesmos para poder proceder à leitura do seu texto para a turma inteira.

7. A data do 10 de Junho é um momento importante para algumas instituições escolares, particularmente para uma delas, visto que anualmente se leva à cena uma peça de teatro numa casa de espectáculos da cidade. O sucesso é grande e merece destaque de

coluna de jornal pela qualidade das exibições e pela adesão que tem por parte da comunidade lusalandesa daquela área.

8. Ao entrarmos na sala de aula de uma outra professora apercebemo-nos da dinâmica imprimida nas aulas e do empenho dos educandos só de observarmos os trabalhos originais que abundam nas paredes. A título de exemplo, enumerarei alguns projectos que, na perspectiva da entrevistada, fazem com que a criança goste da escola portuguesa. Os discentes, de modo organizado e sistemático, incidem muito a sua atenção em trabalhos de investigação. Procuram, lêem, confrontam informações e preparam cartazes ou livros colectivos. Os temas dos cartazes expostos na sala de aula estão intimamente relacionados com Portugal ou com o paralelismo entre o nosso país e os Estados Unidos.

8.1. A ilustrar a primeira situação, temos os trajes regionais de todas as partes de Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e Madeira com descrições minuciosas da indumentária e poemas elaborados pelos educandos alusivos aos diferentes espaços. (Aliás, este trabalho foi, posteriormente, apresentado à comunidade escolar e progenitores aquando do Natal, numa combinatória de declamação do poema de determinada região, ao que se seguia a colocação da respectiva região num *puzzle* grande, por um discente, e, por último, surgia em palco um casal que dançava um excerto retirado do folclore típico dessa zona de Portugal. O mesmo procedimento repetiu-se para todas as regiões num espectáculo rico em diversidade.)

8.2. Adentro ainda do campo cultural, foram feitos trabalhos sobre jogos tradicionais, anedotas, provérbios e gastronomia. Todos os textos escritos são compilados em livros que constituem material de leitura.

8.3. Um dos trabalhos mais originais tem a ver com as condições climatéricas dos dois países. Os educandos escrevem os textos, ilustram-nos e procedem à apresentação do boletim metereológico do dia para os colegas.

8.4. A política portuguesa também é tratada através da elaboração de biografias das figuras públicas mais importantes.

8.5. Os educandos costumam musicar poemas, ou elaborar textos para músicas já existentes.

9. Para além deste grupo de docentes, existe outra professora que surpreendeu pelo empenho com que ensina Português. Valoriza as situações do dia-a-dia e preocupa-se muito com a repercussão do trabalho da escola no lar ou na vida do aluno ou aluna em particular.

9.1. Assim, preparam-se poemas, cartões no dia da mãe ou do pai.

9.2. Os educandos mantêm correspondência com colegas de outras escolas, onde se oferece o programa bilingue em Português-Inglês.

9.3. Elaboram-se livros de histórias que contemplam assuntos que são do agrado dos estudantes lusalandeses e que não têm tradição na literatura portuguesa: a neve, desportos e festas tipicamente norte-americanos.

Propostas de Alteração ao Ensino da Leitura

As sugestões feitas foram diversificadas no seu conteúdo. De um modo geral, os docentes gostariam que à leitura fosse dado um tratamento diferente, de maior relevo no conjunto dos outros *skills* que a escola ensina. Promover a leitura foi praticamente uma constante. Para tal, os docentes gostariam de ter mais material adequado às idades e interesses da população estudantil, preparado especificamente para servir estas comunidades de estudantes. Três docentes sugeriram que é urgente que os agentes de ensino na diáspora trabalhem no sentido de elaborarem uma colectânea de textos que sirva a especificidade da população estudantil das referidas escolas. Esta ideia, expressa por um agente de ensino, ao fim e ao cabo, simboliza a opinião de muitos outros: "Não se pode esperar que Portugal resolva os nossos problemas quando estamos melhor equipados, somos conhecedores da realidade e temos pessoal formado e capaz de realizar esta tarefa."

Que a comunidade em geral e, especialmente os clubes, criem condições para promover a leitura é outra preocupação. Sugerem que os clubes criem centros de leitura, boas bibliotecas com exemplares de literatura e de consulta diversificado e promovam acções de sensibilização para os progenitores. Um alargamento da carga horária dos estudantes para se poder trabalhar a leitura foi também referido; contudo reconheceram que nem sempre isso será possível devido à excessiva quantidade de trabalho que as crianças e os adolescentes têm nas escolas norte-americanas.

Três professoras disseram que estavam satisfeitas com a maneira como se ensinava a leitura, enquanto outras tantas adiantaram que têm alterado tudo com base no método global, tão usado no sistema educativo dos E.U.A...

BEST COPY AVAILABLE

As Acções de Formação Oferecidas por Portugal

As opiniões divergem: há docentes que consideram as acções interessantes; outros julgam-nas de má qualidade; ainda há os que apontam aspectos negativos e positivos. Comecemos pelos pontos favoráveis à realização dessas reciclagens. De acordo com os docentes, estes trabalhos são proveitosos porque apresentam ideias novas e dão-lhes a possibilidade de se actualizarem,em termos de métodos e estratégias a usar na aula.

Foi-lhes perguntado que estratégias os docentes já haviam posto em prática nas suas aulas em resultado da frequência a essas acções. Sessenta por cento dos inquiridos tiveram dificuldades e m mencionar algo, no entanto, acabaram por focar uma ou outra actividade. Foi interessante verificar que apenas algumas propostas de trabalho foram bem aceites por eles. Por exemplo, a acção sobre a criação poética na sala de aula, na qual se trabalhou a elaboração de poemas a partir das sensações e de jogos de palavras, parece ter agradado. Seguidamente, apareceram actividades de redacção colectiva, exercícios físicos de relaxamento para os discentes, a exploração da música na sala de aula. Uma professora deu ènfase a uma reciclagem que decorreu em Portugal numa escola de Quinta-A-Da-Beja onde se trabalha com base no modelo pedagógico de Sérgio Niza. Para este docente, o trabalho desenvolvido durante este curso ensinou-a a centrar a sua instrução nos educandos - as necessidades e anseios deles - e a deixar, para segundo plano, os conteúdos.

Quanto aos aspectos negativos das acções, os docentes disseram o seguinte:

- "Tratam de coisas impossíveis de realizar"
- "Algumas coisas são aplicáveis, mas muitas são desgarradas da realidade dos educandos norte-americanos"
- "Às vezes as acções não apresentam grande qualidade"
- "Deviam fornecer material didáctico e apresentar propostas de trabalho, em vez de distribuirem quilos de fotocópias que ninguém lê"
- "Não correspondem às expectativas, especialmente para o ensino da sexta e sétima classe"
- "Não têm sido com a frequência necessária"
- "Não alteram aquilo que já sabemos; não trazem novidade"
- "Apresentam métodos diferentes, mas, como não temos material na sala de aula, acabamos por fazer o ensino tradicional"
- "Muitas das propostas de trabalho que apresentam são antigas, coisas que já não se fazem nos E.U.A."
- "As actividades que sugerem são elementares comparativamente ao que temos acesso no ensino oficial americano"
- "Os convidados não conhecem geralmente a realidade da América. Por vezes, perde-se imenso tempo a explicar como as coisas se passam cá. Ora, se assim é, como esperar que estes dinamizadores tragam materiais e actividades do nosso interesse e dos nossos educandos? Antes de virem, sugiro que façam um estágio sobre imigração e as suas comunidades.

Entrevistas aos Pais e Mães dos Discentes

O Papel dos Progenitores na Promoção da Leitura

Os trabalhos de investigação apontam os progenitores como intervenientes fundamentais no desenvolvimento do gosto pela leitura. Deste modo, pareceu-nos essencial saber o que fazem nesse sentido para que possamos sugerir possíveis intercâmbios entre a escola e o lar.

O que Lêem os Progenitores?

O material de leitura mais lido pelos progenitores é, segundo as suas entrevistas e os questionários dos educandos, a imprensa escrita. Setenta e seis por cento dos progenitores afirmaram que liam o jornal, contrariamente a 24% que nunca o lê. Tudo leva a crer que o Luso-Americano sediado em Newark, New Jersey, e o Portuguese Times de New Bedford, Massachusetts, são os mais lidos. Seguidamente, aparecem o Diário de Notícias; jornais regionais das zonas portuguesas de proveniência dos imigrantes; A Bola; O Emigrante e o Post.

Em segundo lugar, aparecem os livros com 46% de leitores e 54% composto por aqueles que nunca os lêem. Dos progenitores que pertencem ao grupo dos leitores apenas 20% costuma ler exemplares de literatura, pois os restantes preferem os manuais da escola portuguesa, livros de História, de Geografia e a bíblia que trouxeram de Portugal. A comprovar a indiferença face a obras literárias temos as respostas dadas pelos entrevistados sobre uma questão que pedia a identificação de um livro que tivessem lido no passado ou no presente. Somente 20% do total dos progenitores mencionaram títulos de livros : As Púpilas do Sr. Reitor, Hitler, O Vagabundo, A Mensagem de Lúcia, O Retrato de Ricardina, Mil e uma Noites, Simplesmente Maria, A Bíblia Sagrada, Os Lusíadas. Perante a dificuldade de mencionar um título, 10% dos progenitores referiram autores que já leram. Os nomes foram Fernando Namora, Júlio Dinis, Almeida Garrett, Luís Vaz de Camões e Camilo Castelo Branco. Quanto aos restantes 70% dos progenitores, nada disseram a este respeito. Na opinião destes últimos, não há tempo para leitura de livros, a vida é dura e já têm muitos afazeres com as crianças, as lidas caseiras e os empregos.

As revistas são do agrado de uma franja considerável de progenitores. Vinte (40%) disseram lê-las, enquanto 60% não. A Maria aparece destacada das restantes com uma larga vantagem, seguida da Crónica, da Gente e da Cruzada.

As cartas enviadas de Portugal e o boletim da igreja constituem também uma fonte de leitura.

Os Progenitores como Modelos de Leitura

Perguntou-se aos progenitores com que frequência os descendentes os viam ler. Ficámos a saber que 22% dos inquiridos lêem na presença deles quase todos os dias; que 44% lê uma média de duas vezes por semana; que 22% o faz uma ou duas vezes por mês; e que 12% nunca lê diante das crianças e/ou jovens.

O material de leitura que os descendentes mais vêem os progenitores ler é o jornal, seguido de livros, com destaque para os textos de índole religiosa e os manuais escolares. Missivas de familiares e amigos e receitas de culinária são também fonte de leitura.

A questão dos progenitores como modelos de leitura comporta outra vertente que é a de saber com que frequência eles lêem para os descendentes numa atitude não só de exemplificação, mas também de partilha. Aqueles que o fazem quase todos os dias são apenas 2%. Enquanto que 30% opta por tal actividade uma ou duas vezes por semana, 38% fá-lo apenas uma ou duas vezes por mês. Aquilo que os progenitores lêem costuma ser diferente do material escolhido pelas mães. Os primeiros lêem com muita frequência o material escolar e artigos de jornal, ao passo que as mães lêem material religioso e literatura infantil. Os restantes 30% nunca lê. Os progenitores justificaram essa atitude com o facto de os mais velhos, na pré-adolescência, já não gostarem que se lhes leiam livros.

As Preferências dos Filhos e Filhas

É lícito que nem tudo o que os progenitores lêem partilham com as gerações mais novas. Os que afirmaram ler para e com os descendentes expressaram a necessidade que sentem de escolher algo de interessante, como, por exemplo, alguns artigos da imprensa escrita e livros de literatura infantil para os mais pequenos.

Mas será que esta preocupação significa que os progenitores conhecem as preferências das crianças e/ou jovens em leitura? Estamos em crer que nem todos o sabem, porquanto 40% dos progenitores não imaginam sequer os tópicos, ou o tipo de livro que aqueles preferem. No conjunto dos restantes 60%, aparecem progenitores que afirmaram que os filhos e as filhas gostam de ler de tudo (em alguns casos esse tudo é exclusivamente o manual de leitura da escola porque em casa não há outro material escrito em Português e os discentes não vão à biblioteca). Outros progenitores disseram que só conheciam as preferências dos mais novos em língua inglesa. De uma maneira ou de outra, destas entrevistas ficou uma listagem de temas e de tipos de livros que os progenitores julgam que eles gostam: História de Portugal, desporto, problemas da juventude, temas actuais, contos com gravuras, a bíblia e fábulas.

A Língua que Mais se Fala no Lar

Todos sabemos que é importantíssimo para a aquisição e desenvolvimento da leitura o facto de se falar o idioma que se lê. A fluência numa determinada língua, a previsão contextual dos vocábulos, a sensibilidade para detectar o que está correcto ou não são factores determinantes para a formação de um bom leitor. Deste modo, o idioma que os progenitores falam em casa com os descendentes é o primeiro passo para a aquisição da língua materna e pode ser, inclusivamente, o primeiro indício de sucesso na leitura. Aprender a ler na primeira língua de socialização da criança é muito marcante, cognitiva e afectivamente falando; assegura a fixação das estruturas da língua e facilita a aprendizagem de outras línguas.

Perguntámos aos progenitores qual a língua que mais se fala no lar e obtivemos respostas diversificadas na forma e complexas no conteúdo. Foi-nos dito que, com os progenitores e familiares mais idosos, os descendentes falam Português, mas nunca isso acontece quando se trata de gente mais nova. Outra resposta bastante frequente foi a de que os progenitores falam sempre em Português, porém, as crianças respondem invariavelmente em Inglês. Ainda existem outras variantes, nomeadamente, aqueles que só falam Português em casa (50%) porque não sabem Inglês, os que só usam Inglês e ainda houve quem afirmasse usar as duas simultânea e indistintamente.

A Compra de Material de Leitura

Parece evidente, através das entrevistas dos progenitores, que há ainda quem se preocupe em comprar material de leitura. De facto, 50% dos progenitores entrevistados responderam afirmativamente.

Os motivos que levam os progenitores à compra são vários. Eles querem que os descendentes:

- não esqueçam o Português;
- conheçam a riqueza da nossa língua e do nosso povo;
- estejam preparados, caso regressem a Portugal;
- saibam duas línguas;
- sejam capazes de comunicar com os progenitores em casa;
- saibam escrever aos progenitores quando estes últimos voltarem para Portugal.

Os progenitores compram geralmente compêndios escolares, livros de História de Portugal, Geografia, manuais de leitura e a bíblia. Apenas 20% se mostrou sensibilizado para a compra de literatura infanto-juvenil.

Não obstante este panorama minimamente satisfatório, não podemos esquecer que metade dos progenitores não compra material nenhum em Português. Este grupo de pessoas disse-nos que não adquiria livros porque com o que se lê na escola "as crianças lá vão aprendendo". Os outros progenitores afirmaram que não lhes era possível obter material na área onde vivem porque o mesmo não se vende e ainda uma minoria expressou a ideia de que não considerava muito importante a leitura, que se devia sim ensinar a escrever e a falar bem.

Antes de passar a outro aspecto, queria mencionar que os locais privilegiados para a compra de material escrito em Português são livrarias existentes nas grandes comunidades de portugueses - New Bedford e Newark. As visitas a Portugal constituem oportunidades óptimas para aquisição de material de leitura.

Questionários dos Discentes

Depois da apresentação dos resultados referentes aos instrumentos de trabalho dos docentes e dos progenitores, chegou o momento de aludirmos aos inquéritos dos discentes, com vista ao conhecimento das suas preferências e atitudes respeitantes à leitura. Analisaremos também os locais privilegiados pelos educandos para a realização do acto de ler.e o que pensam sobre o povo luso e a língua portuguesa.

As Preferências dos Educandos

No conjunto dos três anos de escolaridade que investigámos, os sujeitos mostraram que (1) existe determinado tipo de material de leitura que eles gostam muito de ler; (2) relativamente a outros textos, a preferência já não é tão marcante, por isso disseram que gostavam razoavelmente; e (3) leituras há que não lhes agradam nada. O quadro abaixo indicado reflecte os três primeiros itens escolhidos pelos educandos do quarto, quinto e sexto anos no que respeita às três variáveis por nós propostas nos questionários - Gosto Muito, Razoavelmente e Não Gosto Nada. Uma vez que a vários itens foi atribuída a mesma cotação, pelos educandos, não é, pois, de admirar que surjam mais do que três exemplos de material de leitura por variável:

Tabela nº 5.1

PREFERÊNCIAS DOS DISCENTES DO 4º, 5º E 6º ANOS

Gosto Muito	Razoavelmente	Não Gosto Nada
primeiro Anedotas	primeiro Livro de Leitura	primeiro Geografia
primeiro Aventuras		primeiro Receitas
2ª Banda Desenhada	2º Jornais	2º Biografias
2ª Revistas		
3º Cartas	3º Estudos Sociais	3º Estudos Sociais
3º Policiais /Desporto	3º História / Poesia	

Ao procedermos à análise por idades em separado apercebemo-nos de inevitáveis diferenças e/ou semelhanças existentes entre determinados níveis, as quais passo a enumerar:

1. Os educandos com 9 e 10 anos são os únicos que gostam de ler Histórias de Animais e que não gostam nada de Policiais.

2. Juntamente com os indivíduos de 11 anos, os mais novos não gostam nada de Jornais.

3. Curiosamente os mais novos, aqueles que têm 9 e 10 anos, assumiram a atitude dos educandos mais velhos que têm 16 e 17 anos no que respeita à Banda Desenhada. Ambos os grupos etários não fizeram referência a este tipo de material, contrariamente aos restantes que afirmaram gostar muito.

4. Os leitores com 11 anos apreciam muito Lengalengas, situação que só se repetiu com indivíduos de 16 e 17 anos.

5. Os educandos com 12 anos não mencionaram o livro de Leitura nas suas preferências, ao passo que todos os restantes expressaram gostar razoavelmente.

6. As missivas são muito do agrado dos sujeitos dos 9 aos 11 anos. Aqueles que têm 12 e 13 anos indicaram não gostar muito de ler cartas. O gosto por este material de leitura é retomado pelos educandos com catorze anos e mantém-se nos mais velhos.

7. O hábito de ler revistas começa aos 12 anos e é uma constante nos níveis etários superiores.

8. Situação semelhante é a leitura de jornais. Os dois grupos mais novos não gostam nada de jornais, enquanto que, a partir dos 12 anos, este órgão de comunicação é " razoavelmente" apreciado

pelos educandos. É importante lembrar que nunca os jornais foram incluídos na primeira variante - Gosto Muito.

9. Os indivíduos com 14 anos foram os únicos que não escolheram os itens Livros de Aventura e Anedotas nas suas primeiras opções.

10. Curioso ver que o item "Livros cujas Personagens Têm a Minha Idade" constitui preferência em todos os níveis etários, muito embora nem sempre com o mesmo grau de interesse. Uns disseram gostar muito, outros razoavelmente.

11. Os compêndios, tradicionalmente associados à prática pedagógica nas escolas, não são muito do agrado dos educandos de um modo geral. Excepção feita aos manuais de leitura, dos quais a maioria dos discentes gosta razoavelmente. O mesmo não podemos dizer do livro de História e Estudos Sociais. Em ambos os casos, as opiniões são bastante divergentes - há os que gostam razoavelmente e os que não gostam nada. Quanto aos compêndios de Geografia, os discentes manifestaram um índice elevado de desagrado. Somente os que têm 14 anos expressaram gostar destes livros razoavelmente, indicando, no mesmo pé de igualdade, os de História e Estudos Sociais.

12. O exemplo mais próximo da situação dos livros de Geografia são as receitas de culinária, seguidas das Biografias.

13. É notório o facto de que os educandos cujas idades oscilam entre os 12 e os 13 anos são os que mais marcado têm o seu desagrado face a um maior número de material de leitura. Nestes casos, o leque de exemplos na variante "Não Gosto Nada" ultrapassa os itens da coluna "Gosto Muito".

O Sexo como Factor Deferenciador das Preferências

As preferências dos educandos foram analisadas segundo o sexo. Destacámos os dez primeiros exemplos de material de leitura que estes apontaram.

Tabela 5.2
As PREFERÊNCIAS DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS

Raparigas	Rapazes
1º - Cartas	1º - Desporto/Anedotas/Aventuras
2º - Anedotas	2º - Contos Humorísticos
3º - Aventuras	3º - Policiais
4º - Lengalengas	4º - Banda Desenhada/ Revistas
5º -Livros com Pers. da Minha Idade	5º - Lengalengas
6º - Banda Desenhada	6º - Livros com desenhos
7º - Revistas	7º - Ficção Científica
8º - Contos Policiais	
9º - Contos Humorísticos	
10º- Livro de Leitura	

Este quadro aponta para diferenças e semelhanças de gostos entre os dois sexos. Anedotas, Livros de Aventuras e Lengalengas parecem ser os pontos de contacto mais evidentes, seguidos da Banda Desenhada.

As discrepâncias são notórias logo na primeira opção:

- Os rapazes apreciam Desporto, ao passo que as raparigas gostam muito de ler cartas que familiares ou amigos enviam de Portugal.

- Os Contos Humorísticos, os Contos Policiais, as Revistas e a Banda Desenhada são mais do agrado dos rapazes do que das raparigas.

- Estas preferem Livros com Personagens da Minha Idade.

- Os rapazes parecem gostar mais de ler textos com uma vertente cómica acentuada. Nas suas primeiras opções encontrámos Anedotas e Contos Humorísticos.

- Os indivíduos do sexo masculino identificam-se com Livros com Desenhos e Ficção Científica, enquanto que as raparigas apreciam os Livros de Leitura.

Material de Leitura Nunca Lido

Ainda nesta parte dos questionários, havia uma parte dedicada ao material de leitura que os educandos disseram que nunca haviam tido a oportunidade de ler. Os itens com valores mais elevados de escolha, por parte dos sujeitos, foram sensivelmente os mesmos para os três anos de escolaridade. Os três mais escolhidos como sendo aqueles que os discentes, em todos os níveis, nunca leram foram Biografias, Mitos e Livros de Trabalhos Manuais. Para além disto, muitos indivíduos disseram nunca terem lido livros de Ficção Científica, Desporto, Contos Tradicionais e Contos Policiais.

Paralelamente a este levantamento, que nos diz qual o tipo de material de leitura a que alguns indivíduos ainda não tiveram acesso, preocupámo-nos em determinar quais as escolas que apresentaram índices elevados de material nunca lido. As percentagens indicadas foram conseguidas, tendo em conta as restantes variantes dos questionários dos discentes, mais especificamente a parte dedicada às suas preferências - "Gosto Muito", "Razoavelmente" e "Não Gosto Nada".

Tabela nº 5.3

PERCENTAGEM DE MATERIAL NUNCA LIDO NAS ESCOLAS

Cidades	4º Ano	5º Ano	6º Ano	Totais
Hartford	22%	17%	27%	10.5%
Bridgeport	9%	20%	5%	5.4%
Fall River	4%		17%	3.3%
New Bedford	22%	37%	11%	11%
Harrison	32%	31%	41%	16.5%
Newark	23%	14%	17%	8.6%
Jamaica	16%	16%		5.1%
M. Vernon	23%	2%	19%	7%
E.Providence	24%	25%	27%	12.1%
Bristol	31%	65%	33%	20.5%

Este quadro esclarece-nos quanto às escolas onde os discentes têm sido privados de maior número de material de leitura. As que menos diversidade têm oferecido aos educandos são, por ordem decrescente: Bristol, Harrison, East Providence, New Bedford e Hartford. Todas elas são, à excepção de New Bedford, escolas onde ou não existem bibliotecas ou as mesmas estão desactivadas, encontrando-se os livros em caixotes ou esquecidos nas prateleiras. O caso de New Bedford é importante porque vem demonstrar claramente que, muito embora alguns educandos utilizem as instalações da biblioteca (como veremos já de seguida), o fazem, na maior parte das vezes, por sua conta e risco, daí lerem sistematicamente o mesmo tipo de material, o que significa que não são capazes de procurar outros textos sozinhos.

Os Locais Escolhidos para a Leitura

Foi perguntado aos educandos em que locais eles já leram ou costumam ler o material de leitura presente no questionário.

Os resultados deste aspecto revelaram que o local onde mais lêem é o lar (51%), seguido da escola (31%) e, por último, aparecem as bibliotecas com 18%.

As tabelas que aqui apresentamos mostram os dados colhidos, a partir dos quais tiraremos algumas ilações de carácter explicativo.

Tabela nº 5.4

LOCAIS ONDE OS EDUCANDOS DO 4º ANO LÊEM PORTUGUÊS

Cidades	Escola	Casa	Biblioteca
Hartford	32%	50%	18%
Bridgeport	38%	43%	19%
Fall River	25%	55%	20%
New Bedford	17%	56%	27%
Harrison	28%	50%	22%
Newark	38%	50%	12%
Jamaica	31%	47%	22%
Mount Vernon	25%	55%	20%
East Providence	38%	45%	17%
Bristol	42%	52%	6%
Totais	314	503	183
Percentagem do total	32%	50%	18%

Tabela nº 5.5.

LOCAIS ONDE OS EDUCANDOS DO 5º ANO LÊEM PORTUGUÊS

Cidades	Escola	Casa	Biblioteca
Hartford	36%	38%	26%
Bridgeport	36%	37%	27%
Fall River			
New Bedford	26%	37%	37%
Harrison	22%	58%	20%
Newark	42%	38%	20%
Jamaica	35%	50%	15%
Mount Vernon	33%	51%	16%
East Providence	29%	57%	14%
Bristol	25%	75%	0%
Totais	284	441	175
Percentagem do total	31%	49%	20%

Tabela nº 5.6.

LOCAIS ONDE OS EDUCANDOS DO 6º ANO LÊEM PORTUGUÊS

Cidades	Escola	Casa	Biblioteca
Hartford	25%	66%	9%
Bridgeport	31%	49%	20%
Fall River	35%	65%	0%
New Bedford	40%	40%	20%
Harrison	20%	55%	25%
Newark	34%	49%	17%
Jamaica			
Mount Vernon	29%	58%	13%
East Providence	31%	52%	17%
Bristol	36%	55%	19%
Totais	271	489	140
Percentagem do total	30%	54%	16%

Com efeito, de acordo com as informações acima referidas, o lar é o lugar privilegiado para se ler, mas há cidades onde os educandos lêem mais em casa do que outras. Bristol, Mount Vernon, Harrison e Newark são as cidades onde os educandos parecem ler maior diversidade e quantidade de textos nas suas próprias residências, comparativamente à escola e à biblioteca. Os discentes das comunidades de Fall River, Jamaica, Bridgeport, Mount Vernon, Newark, East Providence e Hartford costumam ler na escola. A biblioteca é onde se lê menos, com excepção para os indivíduos do quinto ano de New Bedford. Estes disseram ler menos na escola do que na biblioteca. Depois de New Bedford, aparecem em destaque Harrison, Bridgeport e Hartford. Tudo indica que os educandos destas localidades já leram ou têm por hábito ler textos escritos em Português, em bibliotecas públicas ou na das escolas.

As Atitudes dos Educandos

De um modo geral, os sujeitos do quarto, quinto e sexto anos demonstraram ter uma atitude medianamente positiva face à leitura de material escrito em Português. A análise feita aos itens que nos remetem para as atitudes positivas dos educandos:

1. Gosto de ler
2. Gosto que me leiam livros
3. Peço para ler em voz alta na escola
4. Leio nos tempos livres na escola
5. Leio nos meus tempos livres em casa
6. Gosto de ler antes de dormir
7. Gosto de consultar livros na biblioteca
8. Leitura é a minha actividade preferida na escola

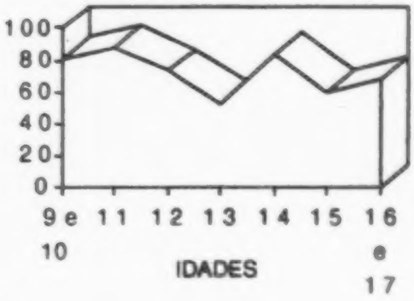
9. Gostaria de levar livros para casa para ler
10. Gosto de comprar livros
11. Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada
12. Gosto dos momentos de leitura livre na escola
13. Costumo ler livros nas férias
14. Prefiro ler a ver televisão

indicou que 23% dos sujeitos dos três níveis de escolaridade concretizam as actividades propostas na listagem anterior Muitas Vezes, 50% fá-lo Algumas Vezes e 27% dos inquiridos Nunca. Somos levados a concluir que, no cômputo geral (se atentarmos nas duas primeiras variáveis vs. a última), a atitude é positiva.

A nossa análise foi alargada, ao estudarmos as atitudes dos discentes por níveis etários. Desta feita, fizemos o levantamento do item Gosto de Ler nas suas diferentes variáveis: Muitas Vezes, Algumas Vezes e Nunca. O gráfico 5.1 apresenta as idades dos educandos e reflecte o posicionamento, face à leitura, daqueles que gostam de ler muitas vezes.

Gráfico 5.1
ATITUDES POSITIVAS POR IDADES

GOSTO DE LER



Os resultados são claros quanto a divergências nas atitudes dos educandos, no âmbito da Leitura, consoante a idade. Assim, por ordem decrescente, temos os discentes com:

Tabela 5.7

Atitudes Positivas Face à Leitura

1º Lugar	11 ANOS
2º	14 ANOS
3º	9 E 10 ANOS
4º	12 ANOS
5º	16 E 17 ANOS
6º	15 ANOS
7º	13 ANOS

Este posicionamento é o resultado de todo um conjunto de atitudes assumidas perante actividades no âmbito da leitura. Para compreendermos melhor o que afasta os indivíduos dos diferentes níveis etários, explicitaremos as actividades que eles gostam de realizar Muitas Vezes e as que eles Nunca gostam de realizar.

Tabela 5.8.

ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS DOS EDUCANDOS COM 9 E 10 ANOS

ATITUDES POSITIVAS (O que fazem ou gostariam)	ATITUDES NEGATIVAS (O que nunca fazem ou não gostam)
Pedem para ler em voz alta	Não lêem nos tempos livres na escola
Gostam de ler quando o livro lhes agrada	Não lêem nas férias
Gostam de escutar a leitura de histórias	
Possuem livros	
Gostariam que a escola tivesse mais livros para ler	

Tabela 5.9.

ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS DOS EDUCANDOS COM 11 ANOS

ATITUDES POSITIVAS (O que fazem ou gostariam)	ATITUDES NEGATIVAS (O que nunca fazem ou não gostam)
Gostam de ler quando o livro lhes agrada	Não lêem nos tempos livres na escola
Gostam de escutar a leitura de histórias	Preferem ver televisão a ler
Possuem livros seus	
Gostam de ler antes de dormir	

Tabela 5.10

ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS DOS EDUCANDOS COM 12

ATITUDES POSITIVAS (O que fazem ou gostariam)	ATITUDES NEGATIVAS (O que nunca fazem ou não gostam)
Gostam de ler quando o livro lhes agrada	Não pedem para ler em voz alta
Gostam de consultar livros na biblioteca	Não lêem nos tempos livres na escola
	Não gostam de comprar livros
	Não costumam ler nas férias
	Preferem ver televisão a ler

Tabela 5.11

ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS DOS EDUCANDOS COM 13 ANOS

ATITUDES POSITIVAS (O que fazem ou gostariam)	ATITUDES NEGATIVAS (O que nunca fazem ou não gostam)
Lêem quando o livro lhes agrada	Não gostam de escutar histórias
	Não pedem para ler em voz alta
	Não lêem nos tempos livres na escola
	Não lêem nos tempos livres em casa
	Não gostam de ler antes de dormir
	Não gostam de consultar livros na biblioteca
	Não gostariam que a escola tivesse mais livros
	Não gostam de comprar livros
	Não costumam ler nas férias
	Preferem ver televisão a ler

Tabela 5.12

AS ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS DOS EDUCANDOS COM 14 ANOS

ATITUDES POSITIVAS (O que fazem ou gostariam)	ATITUDES NEGATIVAS (O que nunca fazem ou não gostam)
Têm livros seus	Preferem ver televisão a ler
Lêem quando o livro lhes agrada	
Costumam ler nas férias	
Têem lido livros com interesse	
Gostam de escutar Histórias	

Tabela 5.13

ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS DOS EDUCANDOS COM 15 ANOS

ATITUDES POSITIVAS (O que fazem ou gostariam)	ATITUDES NEGATIVAS (O que nunca fazem ou não gostam)
Têm livros seus	Nunca pedem para ler em voz alta
Gostariam que a escola tivesse mais livros	Não gostam de ler antes de dormir
Gostam de ler quando o livro lhes agrada	Não costumam ler livros nas férias
	Leitura não é a actividade preferida na escola
	Não gostam de consultar livros na biblioteca
	Não gostam de comprar livros

Tabela 5.14

ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS DOS EDUCANDOS COM 16 E 17 ANOS

ATITUDES POSITIVAS (O que fazem ou gostariam)	ATITUDES NEGATIVAS (O que nunca fazem ou não gostam)
Gostariam que a escola tivesse mais livros	Preferem ver televisão a ler
Gostam de ler quando o livro lhes agrada	Não gostam de comprar livros
Gostam de escutar histórias	Não gostam de ler antes de dormir
	Não gostam de consultar livros na biblioteca
	Não lêem nos tempos livres em casa
	Não pedem para ler em voz alta

As tabelas anteriormente apresentadas são bastante elucidativas a vários níveis: gostar ou não de ler está intimamente relacionado com atitudes favoráveis ou negativas face a determinadas actividades. Os sujeitos que têm uma posição desfavorável face à leitura são aqueles

que menos actividades gostam de fazer nesse âmbito. Os parâmetros mais escolhidos neste sentido foram:

- Os educandos não lêem nos tempos livres na escola
- Preferem ver televisão a ler
- Não pedem para ler em voz alta
- Não costumam ler nas férias
- Não gostam de comprar livros
- Não gostam de ler antes de dormir
- Não gostam de consultar livros na biblioteca.

As atitudes positivas revelaram-se, na generalidade, pela preferência das seguintes actividades:

- Os educandos têm livros seus no lar
- Gostam de escutar a narração de histórias
- Gostam de ler quando o livro lhes agrada (em todas as idades)
- Gostariam que a escola tivesse mais livros (os mais novos e os mais velhos).

São os indivíduos dos níveis etários mais baixos que constituem o grupo que pede, com mais frequência, para ler em voz alta na aula. Os restantes preferem leitura silenciosa.

Apesar de um grande número de sujeitos gostar de ouvir alguém ler no quarto, quinto e sexto anos, a tendência dos educandos mais velhos é de não apreciarem esta estratégia.

Tabela 5.15

GOSTO QUE ME LEIAM LIVROS

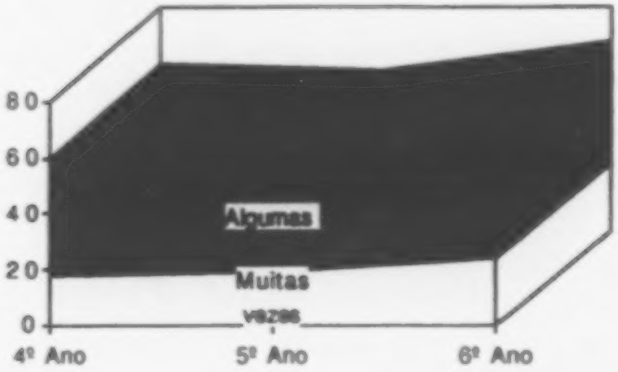
ANO DE ESCOLARIDADE	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	NUNCA
4º ano	36%	43%	21%
5º ano	29%	52%	19%
6º ano	23%	47%	30%

A Leitura como Resultado de Imposições Exteriores

O problema da obrigatoriedade foi também abordado e, neste contexto, os sujeitos do último nível mostraram que havia grande pressão por parte dos progenitores e do pessoal docente para que eles lessem em Português. Todos os intervenientes no ensino do Português (progenitores, pessoal docente, directores pedagógicos e coordenadora do ensino do Português nos E.U.A.) são da opinião de que os educandos, com o decorrer dos tempos, se vão apegando intensamente à língua inglesa, língua de comunicação quase por excelência, e que, por este motivo, é cada vez mais difícil cativar os indivíduos para o nosso idioma e para as coisas de Portugal.

Gráfico 5.2

LEIO PORQUE SOU OBRIGADO



De qualquer modo, isto não invalida o prazer que os discentes sentem ao se envolverem na leitura de textos escritos na nossa língua materna, como provaram os sujeitos do sexto ano. O que acabamos de expor adequa-se ao depoimento de uma mãe que nos dizia que "O problema maior foi começar na escola portuguesa. Agora é ela que quer ir às aulas e gosta muito."

Não obstante esta particularidade, foi interessante descobrir que os indivíduos do sexto ano foram os que indicaram que:

- A leitura era a sua actividade preferida na escola Muitas Vezes (38%), contrariamente aos colegas do quarto ano (25%) e do quinto ano (21%);
- Gostam de ler Muitas Vezes (19%), percentagem superior ao quarto ano (17%) e ao quinto ano (14%);
- Preferem ler Português a ver televisão (8%), enquanto que no quarto ano a percentagem é de 5% e no quinto ano de 7%.

Parecendo, à primeira vista, um paradoxo, acreditamos haver lógica nas escolhas dos educandos. Seríamos induzidos em erro se não combinássemos esta resposta com outros itens que nos parecem explicar claramente a opção dos discentes do sexto ano. Referimo-nos à expressão "Gosto de ler Quando o Livro me Agrada", na qual os sujeitos do sexto ano, mais uma vez, se destacaram pela positiva (75%). Isto poderá somente dizer que estes sujeitos sentem grande prazer em ler quando o material de leitura lhes agrada. E a verdade é que os dados recolhidos vêm confirmar esta asserção quando sabemos que estes educandos têm sido expostos a mais textos com interesse para os seus níveis etários, podendo este factor significar que as suas experiências de leitura têm sido consideravelmente motivadoras. À questão "Os Livros que Tenho Lido Têm Interesse", os educandos dos diferentes anos de escolaridade responderam o seguinte:

Tabela 5.16

OS LIVROS QUE TENHO LIDO TÊM INTERESSE

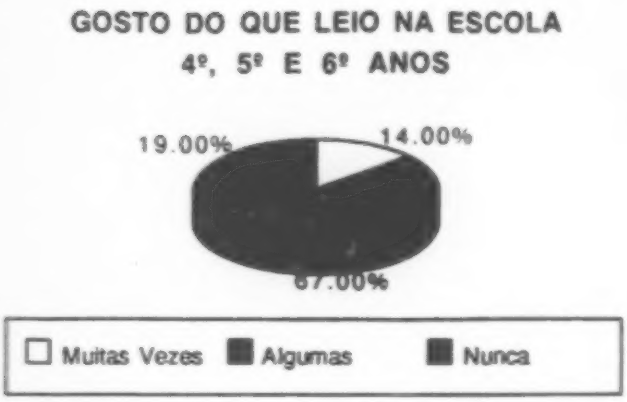
ANO DE ESCOLARIDADE	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	NUNCA
4º ANO	37%	52%	11%
5º ANO	29%	60%	11%
6º ANO	42%	53%	5%

Ainda a corroborar este aspecto, temos as respostas dadas ao item "Os livros são aborrecidos". Apenas 4% dos discentes do sexto ano consideraram isto uma realidade que acontece Muitas Vezes, enquanto que a percentagem dos indivíduos do quarto ano foi de 6% e do quinto ano de 12%.

Aspectos Referentes à Prática Pedagógica

Interrogados sobre se gostam do que lêem na escola, os discentes de todos os anos mostraram que sim, apesar de a maioria ter confessado que isso só acontece algumas vezes.

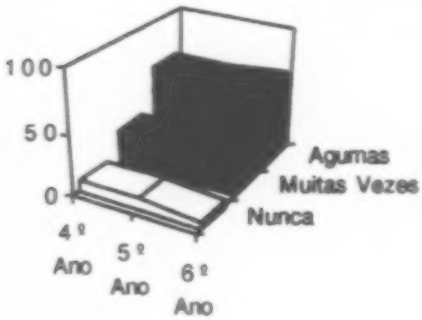
Gráfico 5.3



Para além de gostarem Algumas Vezes do que lêem na escola, os educandos apreciam Razoavelmente aquilo que o docente lhes lê, com diferenças percentuais mínimas entre os diferentes anos de escolaridade.

Gráfico 5.4

GOSTO DO QUE O DOCENTE LÊ

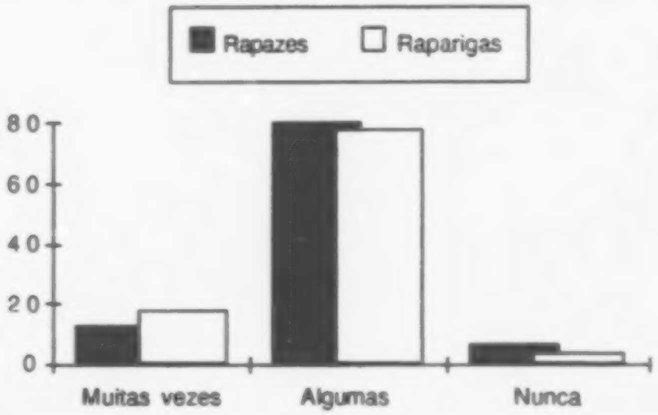


Perguntámos aos educandos se os docentes lhes indicam livros para lerem em casa. Expressaram a ideia de que os professores e professoras o fazem Algumas Vezes, no entanto essa preocupação vai-se dissipando com os sujeitos mais velhos. Vinte por cento dos que leccionam o quarto ano Nunca recomendam livros. A situação agrava-se nos anos seguintes, sendo a percentagem de 29% para o quinto ano e 32% para o sexto ano.

As Atitudes dos Rapazes e Raparigas Face à Leitura

Analisámos o item "Gosto de Ler", tendo em mente as diferenças sexuais dos educandos. Concluímos que a atitude das raparigas é ligeiramente superior, na ordem dos três por cento, percentil muito pouco significativo no cômputo geral. O presente gráfico reflecte o que acabámos de explicar:

Gráfico 5.5.
As Atitudes dos Rapazes e Raparigas Face à Leitura



A Influência Parental Perspectivada pelos Filhos e Filhas

Quem Ensinou as Crianças a Ler?

Com base nos questionários dos educandos, ficámos a saber que 59% dos progenitores é que ensinaram as crianças a ler em li portuguesa, enquanto que os restantes 41% relegou essas funções para a escola.

Atitude Face à Comunidade Lusalandesa

A capacidade para aprender qualquer língua depende do uso efectivo que se faz dela, mas acredita-se que há uma componente psicológica que influencia a aprendizagem. Aqui entram dois factores decisivos: o conceito que se tem do povo que originariamen essa língua e a atitude assumida perante as comunidades imigran. provenientes desse povo. Como todos sabemos, esta dimensão é fruto de influências do lar, do modo como os progenitores se comportam, do que dizem e pensam. Foi nesta perspectiva que perguntámos aos discentes qual a sua opinião sobre o povo português e como se sentiam eles quando falavam Português.

Nas respostas dadas, pressente-se todo um processo de valorização daquilo que é Português. Os educandos demonstraram a sua alegria em serem portugueses ou pertencerem àquela comunidade. Oitenta por cento afirmou sentir orgulho, bem-estar, felicidade e contentamento por falar Português. O motivo desta atitude positiva reside, essencialmente, na possibilidade que têm em ser bilingues, coisa rara no seio dos colegas norte-americanos. Referiram que a comunidade lusalandesa é "muito trabalhadora", "muito amiga de ajudar" e possui um grande espírito de família. Nas conversas mantidas com os educandos, apercebemo-nos de que a atitude que têm para com Portugal varia consoante o número de visitas já realizadas ao país e consoante o local para onde foram passar férias. Os educandos que vieram para zonas rurais e ficaram privados de conhecer os grandes centros e os locais turísticos transmitem uma imagem de um país pobre, triste e escuro. Aqueles que viajaram dentro de Portugal, visitando-o, extravasaram um sentimento mais positivo. Os que nunca vieram a Portugal reflectem as opiniões dos progenitores e tecem comentários baseados também no que já viram na televisão.

Os restantes 30% expressou que não sentia nada em especial por falarem Português ou pertencerem à comunidade lusalandesa. Veicularam a ideia de que falar Português era visto como uma coisa natural e nunca tinham pensado nestes assuntos.

Os Progenitores como Modelos de Leitura

Os resultados obtidos nos questionários dos discentes corroboram algumas conclusões a que chegámos nas entrevistas dos progenitores. Efectivamente, os descendentes costumam ver os progenitores ler mais jornais e revistas do que livros; menos da metade dos progenitores (45%) lêem histórias; 64% costuma livros para os mais novos; só 19% leva os descendentes à biblioteca.

Conclusão:

O ensino da leitura nas escolas oficiais portuguesas nos E.U.A. nem sempre é feito da forma mais correcta. Não se faz uso das estratégias que têm sido apontadas pelos últimos trabalhos de investigação como eficazes para o desenvolvimento da capacidade de ler, nem se utiliza material didáctico interessante, relevante e diversificado. O pessoal docente, sensivelmente 85%, mostrou-se sem preparação pedagógica para implementar programas de leitura, ao mesmo tempo que manifestou a ideia de que não tinha ao seu dispor material didáctico que tornasse isso possível e revelou não ter hábitos de leitura.

Os discentes mostraram ter uma atitude medianamente positiva face à leitura de textos escritos em Português. Os resultados apontaram que 23% dos alunos e alunas concretizam Muitas Vezes actividades que pressupõem o gosto pela leitura, 50% fá-las Algumas Vezes e 27% Nunca. Quanto às preferências destes sujeitos, concluimos que existem discrepâncias entre rapazes e raparigas e entre os educandos com idades diferentes.

Sessenta e cinco por cento dos pais e das mães desempenham um papel importante no processo ensino/aprendizagem da leitura ao manterem viva a língua portuguesa no lar; 59% ensina os seus descendentes a ler em Português; e 60% compra material de leitura.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte da tese vamos discutir os resultados das entrevistas e/ou questionários ministrados aos sujeitos desta investigação.

As Atitudes e as Preferências dos Educandos

Os discentes das Escolas Portuguesas, que participaram no estudo, apresentaram um nível médio nas suas atitudes face à leitura de textos escritos em Português. Não tendo a maioria uma atitude altamente positiva, não podemos esquecer que, de uma maneira ou de outra, as crianças e jovens lusalandeses gostam de ler na nossa língua quando o material de leitura lhes interessa. O gosto pelos textos varia muito, consoante a capacidade que os educandos têm de leitura em Português, as idades, a atitude deles relativamente ao acto de ler em Inglês, o trabalho desenvolvido pelos progenitores e docentes.

No tocante às preferências, os educandos revelaram diferenças quanto à idade, ao sexo, ao trabalho desenvolvido pelos docentes e ao material existente na escola e no lar. As opções recaíram, naturalmente, nos textos que têm constituído experiências de leitura motivadoras, sendo notório o facto de muitas escolas oferecerem pouca diversidade de textos aos discentes, limitando, assim, as suas preferências.

Identificação entre o Português e o Inglês

Não sendo preocupação nossa, neste trabalho, comparar o que se passa em Inglês e em Português, ficou-nos a sensação, com base no preenchimento dos inquéritos dos educandos, de que se dá um processo de transferência entre as atitudes e as preferências nas duas línguas, ou melhor, os que apreciam a leitura em Inglês, habitualmente, adoptam a mesma postura face a textos em Português, e vice-versa, e aqueles que não gostam de determinado material de leitura numa língua expressam o mesmo na outra.

Isto não constitui novidade relativamente ao muito que se tem escrito sobre o modo como se processa a leitura de textos da língua materna e de uma segunda língua. Defende-se que os mecanismos básicos de recolha de informação (através dos títulos, subtítulos, imagens, descoberta de significados pela contextualização dos vocábulos na frase e pelo conhecimento que se possui anteriormente à leitura) passam de uma língua para a outra, logo que os sujeitos saibam o suficiente sobre o idioma em causa. (Para mais informação sobre bilinguismo consultar Cummins, 1979 e 1989)

Assim, as excepções que detectámos referem-se a dois casos distintos. Por um lado, existem elementos que têm grandes dificuldades na língua portuguesa e aí a preferência pelo Inglês é notória, por outro lado, há os que dominam melhor o nosso idioma por se encontrarem há pouco tempo nos E.U.A. e, como resultado, apreciam mais ler em Português.

As Atitudes e o Nível Etário

As investigações, neste campo, apontam para diferentes resultados. Umas indicam que na passagem do quarto para o quinto ano as atitudes se alteram para menos favoráveis (Brown, Engine e Wallbrown, 1979), outras defendem que até ao quarto ano os discentes demonstram gostar de ler, mas, no quinto e sexto anos, revelam uma atitude de neutralidade, passando a uma situação de grande desinteresse por esta actividade, nos anos seguintes (Tunnel, Calder, Justen e Phaup, 1991). Parece, pois, evidente que há incidência de atitudes cada vez menos positivas com o passar dos anos. É notório que os indivíduos, a partir do quinto ano, se mostram propensos a relegar para um plano de somenos importância a leitura, perante a solicitação de muitas outras actividades, *hobbies* e passatempos.

Os resultados do nosso estudo mostram que tal é verdade (consultar Gráfico 5.1.); porém, há que abrir uma excepção no tocante aos sujeitos que têm 13 anos. Estes últimos revelaram uma atitude altamente negativa face à leitura, contrariamente aos colegas com idades mais próximas que são portadores de uma atitude bastante positiva.

Porquê este posicionamento tão radical por parte dos discentes com 13 anos? Acreditamos que tem a ver com a maneira de ser e de estar no mundo dos indivíduos com esta idade. Os psicólogos, pedagogos e educadores reconhecem a existência de uma fase conturbada da afirmação do Eu, que passa pela renúncia ao pré-estabelecido, à norma e à obediência. A escola como instituição, onde tradicionalmente imperam valores que limitam as liberdades dos indivíduos, é tida como um espaço indesejável e desnecessário. Ler, nesta idade e para estes sujeitos, significa qualquer coisa que lhes é imposta ou sugerida por outros, que não os pares e, por conseguinte, é preciso repudiar para que fique explícita a posição consciente e voluntária de afrontamento.

Outra explicação poderá residir no trabalho que os docentes têm desenvolvido (Shapiro e White, 1991). Ao desinteresse dos educandos, costuma juntar-se uma grande desmotivação, por parte dos agentes de ensino, ao verem que a consecução dos seus objectivos não é possível com classes que desvalorizam a aprendizagem.

As Atitudes dos Rapazes e das Raparigas

É comummente aceite que as raparigas revelam atitudes mais positivas do que os rapazes quando lêem (Parker e Paradis, 1986; Dwyer e Reed, 1989; Zamparelli, 1990). As nossas pesquisas corroboram as conclusões dos trabalhos de investigação anteriores, mas cremos que, neste caso concreto, as divergências não são muito acentuadas. Na verdade, o percentil que os separa é de 3%, o que consideramos muito pouco significativo.(consultar Gráfico 5.5.) Na base desta realidade poderá estar o facto de que grande parte do material de leitura que os docentes disseram utilizar na aula vai ao encontro dos interesses dos indivíduos do sexo masculino, como os textos cómicos, de que falaremos mais tarde.

As Preferências dos Educandos

Gostaríamos de iniciar esta parte do trabalho com uma chamada de atenção. Os investigadores defendem a necessidade da utilização de instrumentos de avaliação formais para a detecção das preferências em leitura. No entanto, adiantam também que os gostos não se podem limitar a listagens de material de leitura, pois, o que os sujeitos apontam, como sendo as suas preferências, é basicamente a expressão daquilo que eles sentiram no momento do preenchimento dos questionários. As preferências da população estudantil são susceptíveis de variações, consoante o lugar, o tempo, a disposição psicológica, a influência dos colegas, dos progenitores, o papel desempenhado pelos docentes e o material disponível no lar e na escola, entre outros. (Brandt, 1983; e Purves e Beach, 1972)

Não obstante estas considerações, é relevante que os docentes tomem consciência de que existem diferenças de gostos no seio da população estudantil, necessitando, por isso mesmo, de trabalhar com os seus estudantes, numa base personalizada, no sentido de desvendar as preferências destes; e que, para todos os efeitos, as preferências dos educandos parecem obedecer a parâmetros comuns, daí a existência de temáticas e tipos de material de leitura que agradam uma franja considerável de leitores.

É com o propósito de dar um contributo para a compreensão desta matéria e certos de que a explicitação dos resultados pode levar os intervenientes deste ensino (os docentes, os directores pedagógicos das escolas, os progenitores, os serviços portugueses e a coordenação) a uma análise mais objectiva do problema que passamos à discussão das preferências dos educandos.

Os discentes demonstraram claramente que preferem material de leitura que nada tem a ver com os compêndios tradicionais. Textos com uma vertente cómica acentuada, tais como, Anedotas, Banda Desenhada e Contos Humorísticos aparecem nas primeiras preferências quer dos rapazes, quer das raparigas. Seguidamente, surgem textos que vivem à base do suspense e do mistério - Aventuras e Policiais. (De notar que os docentes, ao indicarem as preferências dos educandos, não se afastaram muito da verdade. Todavia, em muitos casos, isto não significa que o material de leitura oferecido na leccionação vá ao encontro dos gostos, o que dificulta o sucesso e desenvolvimento da leitura por prazer em Português.)

O Material de Leitura Enviado por Portugal

É indiscutível que os docentes e os discentes não se encontram satisfeitos com o material de leitura enviado por Portugal. Embora a crítica dos docentes tenha sido muito mais dura neste campo, não podemos olvidar que os educandos acabaram também por expressar o seu desagrado face a determinados manuais, respectivamente, Geografia, Estudos Sociais e, de certo modo, o compêndio de leitura e História, os quais, no cômputo geral, não aparecem nas primeiras preferências dos educandos. Este resultado coloca uma data de questões que não devem ser ignoradas, uma vez que se lêem, essencialmente, textos retirados deste tipo de livro.

Reflexões sobre os Manuais Escolares

Um ponto que não devemos esquecer é que os manuais acima referidos são elaborados, ao nível do quinto e sexto anos, para serem trabalhados por professores e professoras cuja área de especialização corresponde ao conteúdo veiculado pelos mesmos. Portanto, a não identificação dos discentes com este material de leitura pode reflectir o desagrado pela forma como os livros são utilizados pelos docentes .

Por outro lado, pode acontecer o caso dos educandos não se identificarem com os conteúdos veiculados nos manuais. Os docentes são da opinião de que existe um distanciamento cultural entre os sujeitos visados por esses livros - estudantes portugueses que vivem em Portugal - e os educandos, por força das circunstâncias, residentes nos E.U.A..

Se considerarmos as declarações dos docentes sobre o material que a escola possui, podemos adiantar que outro factor condicionador poderá ser a linguagem usada nos ditos livros. Estes apresentam um léxico muito alargado e diversificado, o qual também costuma ser um problema real mesmo para a população estudantil em Portugal.

Qualquer que seja a razão que levou os discentes a assumirem este posicionamento, devem os responsáveis deixar de enviar manuais deste tipo, logo que devidamente elaborados para estudantes emigrantes? A nosso ver, a solução não deve passar por esta tomada de atitude porque, curiosamente, estes livros são a fonte mais directa para a obtenção de informação sobre Portugal, sobre a entidade cultural e nacional dos educandos. Não podemos esquecer que muitos discentes, na qualidade de filhos da segunda e terceira geração de imigrantes, já perderam a expressão veicular da língua materna dos seus antecessores, podendo criar-se, ingenuamente, a ideia de que já nada os prende ao passado e à suas raízes. Mesmo para aqueles que aprenderam a linguagem na língua dos seus antepassados, a proximidade com textos desta natureza é desejável porque as referências linguísticas e culturais proporcionadas pelos progenitores e parentes mais chegados são geralmente circunscritas à realidade familiar, daí dificilmente incluir aspectos de socialização mais alargados e diversificados.

Garcia (1989) expressou a ideia de que só a História, Geografia e outras Ciências Humanas fornecem o substrato cultural de que os descendentes dos imigrantes carecem para ultrapassar o choque cultural resultante das diferenças entre o seu país de origem ou dos familiares mais próximos e o país de acolhimento. Ao concordarmos com esta asserção, não significa que não temos consciência de três pontos:

1. Aprender cultura não é só estudar História, Geografia ou Estudos Sociais.

2. O estudo destes conteúdos não deve ser feito separadamente da língua. Língua e cultura devem ser integradas na sala de aula, partindo-se de textos contemporâneos, de textos culturais relevantes para os educandos lusalandeses, escritos com o léxico da comunicação quotidiana.

3. Os conteúdos em discussão são passíveis de ser abordados através da leitura de livros de literatura infanto-juvenil. Os docentes deverão ter em mente que muitas das histórias escritas para as crianças e os jovens reflectem a vida, a cultura e os costumes; passam-se em espaços, muitas vezes, inspirados na realidade; acontecem num tempo histórico; e retratam as vidas, sonhos, e anseios próprios do ser humano.

As Preferências e as Idades dos Educandos

As discrepâncias entre os diferentes níveis etários são curiosas porque trazem algumas novidades quanto aos gostos destes sujeitos. Os mais novos não gostam decididamente de jornais e os mais velhos também não os apreciam. A interpretação que podemos fazer é de que a mensagem jornalística nem sempre é acessível aos leitores. Por outro lado, os indivíduos em idade escolar não se sentem atraídos pela mancha gráfica e pelo conteúdo deste meio de comunicação Compreendemos que é tarefa árdua motivá-los para algo que foca problemas e realidades relativamente aos quais os educandos se sentem afastados e impotentes para resolver.

Contudo, ensinar a ler jornais constitui um acto de conciencialização política que os mais novos necessitam de adquirir na condição de indivíduos que irão decidir o futuro. É esta capacidade de intervenção, de decisão que tem que ser desenvolvida nos educandos através da leitura dos meios de comunicação.

Contornar essa situação não parece impossível, porquanto os discentes gostam de ler revistas. A criação do hábito de ler revistas começa aos 12 anos e mantém-se até aos níveis etários superiores. Acreditamos que os indivíduos se sentem mais atraídos pela forma, cor e diversidade temática das revistas em detrimento dos jornais cuja aparência é pouco motivadora. Se assim é, há que aproveitar esse potencial e explorar nas aulas os textos das revistas.

As semelhanças ocorridas entre os mais novos e os mais velhos, no que respeita ao gosto por Lengalengas e ao seu desagrado por Banda Desenhada, são muito intrigantes por serem um dado imprevisível e de difícil explicação. Cremos que este tipo de situação se deve, mais uma vez, ao trabalho desenvolvido, pontualmente, pelos docentes , no caso das Lengalengas, e por falta de material ou experiências de leitura positivas, no lar e na escola,.de Banda Desenhada.

Mais uma vez, os sujeitos com 13 anos se mostraram os mais desinteressados na leitura. Indicaram não gostar de ler nem missivas, aspecto que só se verificou com os colegas de 12 anos, nem outros textos abrangidos por um leque vasto de material (Estudos Sociais, Geografia, Ficção Científica, Biografias, Contos Tradicionais, Trabalhos Manuais, Receitas e Histórias com Animais). Aliás, foram os indivíduos que mais relutância apresentaram em se identificar com a listagem do material proposto nos questionários. Esta informação entronca no que dissemos aquando da exposição sobre as atitudes, demonstrando, sem equívocos, que os docentes , deste nível etário, têm de estar atentos para a premência de motivar estes discentes, a fim de não se incorrer no risco de desistências temporárias ou definitivas da escola portuguesa.

Os educandos de todos os níveis etários gostam de ler livros cujas personagens têm a idade deles. Esta indicação mostra bem a necessidade de se adquirir literatura adequada a níveis etários específicos - literatura que reflicta os anseios, problemas, desejos e medos próprios das idades dos leitores para facilitar o processo da identificação. Os docentes queixaram-se da inexistência deste tipo de material nas escolas, o que lhes causa grande transtorno.

Os educandos de todas as idades não gostam de ler Biografias. No entanto, aqueles que demonstraram uma atitude favorável por este tipo de texto são discentes de duas professoras que trabalharam na elaboração de biografias. (consultar "Actividades que Promovem a leitura na Aula e na Comunidade)

As Preferências dos Rapazes e das Raparigas

Os resultados apontam para algumas diferenças entre os dois sexos, admitindo-se, porém, que existem muitos pontos de contacto. Ambos os grupos gostam de Anedotas, Aventuras, Banda Desenhada, Lengalengas e Revistas.

Nas primeiras opções residem as grandes diferenças. Os rapazes apreciam mais Desporto, textos com cariz cómico, ou Contos Policiais, enquanto que as raparigas preferem cartas enviadas de Portugal e livros com personagens da sua idade (Chiu, 1984; Huss, 1979; Wolfson, Maning e Maning, 1984). Estas preferências transmitem bem a maneira como os dois grupos perspectivam a vida. Os rapazes, com um crescimento e amadurecimento mais lentos, vivem e encaram a sua existência de uma maneira mais superficial, enquanto que as raparigas se envolvem mais nos assuntos familiares, assim como em problemas existenciais que gostam de ver retratados na literatura, como forma de se conhecerem melhor a si e ao mundo que as rodeia.

O Papel dos Docentes e da Escola no Desenvolvimento de Atitudes e Preferências

Apreciar textos portugueses passa principalmente pelo trabalho desenvolvido pelo corpo docente. Apercebemo-nos de que os sujeitos que mais mostras deram de atitudes positivas provinham de classes cujos docentes trabalham muito a leitura. Contrariamente, aqueles que disseram gostar razoavelmetne ou até não gostar de ler em Português eram educandos de docentes que valorizam outros *skills* em detrimento deste.

Os Docentes como Modelos de Leitura

De um modo geral, os docentes afirmaram que a leitura era uma actividade importante no currículo; no entanto pareceu-nos evidente que aqueles que a enfatizam, efectivamente, na sala de aula, são os que têm conhecimento dos últimos trabalhos de investigação; os que estão a par da filosofia do Whole Language ou do método de Sérgio Niza; e os que gostam de ler. Este grupo revelou grande sensibilidade para o tratamento da leitura na sala de aula, ao mesmo tempo que explicitou estratégias conducentes ao desenvolvimento deste *skill*.

Não obstante o empenhamento destes docentes, a situação mais comum nas escolas oficiais portuguesas é a de que o professorado não sabe o que fazer, como fazer e quando fazer em termos de ensino da leitura, segundo moldes não-tradicionais. Iríamos mais longe ao admitir que os problemas são de base e, em alguns casos, primários. Por exemplo, os professores(as) não procuram manter-se informados sobre a literatura em geral. Basta vermos que apenas uma minoria:

- Conhece os resultados das investigações na área da educação

- Compra livros de pedagogia ou didáctica específica sobre o ensino das línguas
- Estabelece contacto frequente com as editoras portuguesas, ou com livrarias existentes nos E.U.A..

Mais grave é termos concluído que muitos há que não têm interiorizado o hábito da leitura - lêem apenas um jornal uma ou duas vezes por semana, compram revistas de qualidade discutível, não usam a biblioteca para leitura pessoal ou para utilização na aula e não estão familiarizados com a literatura infanto-juvenil.

Este dado é de grande importância no ensino das línguas se nos ativermos aos resultados de muitas investigações que estabelecem uma forte relação entre as atitudes dos docentes, a imagem que ele transmite aos educandos e a caminhada escolar dos mesmos. Se um docente for um leitor regular, se partilhar frequentemente as suas leituras com os seus discípulos, se comprar livros para a idade e interesses dos últimos, se optimizar os recursos existentes nas bibliotecas, então os educandos terão nessa pessoa um modelo positivo que contagia pelo seu exemplo e convicção.

O facto de os docentes não serem exemplos vivos de alguém que valoriza a leitura na sua vida pessoal e profissional vem comprometer todo o esforço que desenvolvem paralelamente. Referimo-nos, nomeadamente, às tentativas de incentivar os educandos para a leitura. Por exemplo, pedir-lhes que vão à biblioteca requisitar livros e que leiam em casa poderá significar que os docentes pedem algo que não fazem, caindo, assim, os conselhos dados em descrédito total.

Os Textos Oferecidos pelos Docentes

No âmbito da selecção de textos utilizados pelos docentes, nem sempre as temáticas vão ao encontro dos gostos dos discentes (consultar os gráficos 5.3 e 5.4), mostrando isto que conhecer as preferências dos educandos através de conversas informais não será o suficiente para adequar os textos às expectativas dos leitores, às suas necessidades e gostos. Se perspectivarmos o problema de outro modo, vamos cair na necessidade que há de elaborar ou adquirir o material que se coadune com os gostos dos educandos; saber aquilo de que gostam não resolve, na íntegra, a situação. É preciso que os docentes investiguem, procurem, comprem ou peçam aos intervenientes mais directos no processo que o façam.

O problema maior ainda é o de se saber que à escolha presidem critérios de uniformização dos gostos. Na mesma aula, trabalha-se o mesmo texto ou assunto com educandos cujas idades, maturidade, experiências, caminhadas existenciais e gostos são diferentes. A individualização do acto da leitura não é praticada pelos docentes, talvez pelas limitações da carga horária, pela falta de material na sala de aula, ou somente porque a maioria dos docentes não sabe como fazê-lo. De qualquer modo, nada legitima a estratégia uniformizadora que os docentes têm adoptado, tanto mais que os resultados das investigações apontam para diferenças de preferências entre os discentes e para a necessidade de se fazer da escola e da aprendizagem uma experiência plena de significado para os educandos.

A Análise Textual

Tudo indica que as abordagens dos textos feitas pelos docentes não promovem o gosto pela leitura. A análise dos textos ainda se faz com base em levantamentos de factos diegéticos, de categorias textuais, de aspectos morfo-sintácticos. O estudo é orientado por pârametros rígidos, resultante de interpretações pré-estabelecidas, em vez de constituir um olhar crítico sobre a dimensão humana veiculada pelo texto, ou a possibilidade que a leitura dá de um amadurecimento pessoal através da reflexão, da discussão de ideias e da relação com as vivências dos leitores. O texto deve ser encarado como um todo, fonte de conhecimento e de cultura, e nunca uma estrutura passível de dissecação.

Os Programas de Leitura

Nenhum docente possuía um programa formal de leitura, nem sequer uma listagem de livros a serem lidos, sob a sua orientação ou de modo independente, pelos discentes. A desculpa de que o programa de leitura se vai elaborando ao longo do ano, consoante as solicitações dos estudantes, não se coaduna com a determinação que os docentes transmitiram quando interrogados sobre os interesses dos discípulos. Praticamente todos apontaram as preferências com base na observação da reacção dos educandos e na experiência que têm acumulado ao longo dos anos. Se assim é, a questão da ausência de programa de leitura é incompreensível. (Isto para não falarmos de simples planificações periodais em que as escolas também são omissas).

O ensino da leitura é feito com base em textos soltos, muitas vezes sem um fio condutor a uni-los. Programas de leitura informais, elaborados de acordo com unidades temáticas, previamente escolhidas pelos educandos, são preparados apenas por três professoras. Os restantes colegas alegaram que a implementação de um programa desta índole requer muito material, muito tempo disponível por parte do docente e preparação profissional do mesmo. As razões apontadas são pertinentes, mas não podem servir de justificação eternamente. Os docentes sabem que qualquer que seja o trabalho a desenvolver na aula, em consciência, requer preparação, dedicação e disponibilidade. Outra questão está relacionada com o facto de alguns docentes, mesmo situados em áreas bastante carenciadas de material escrito em Português, sem órgãos de comunicação na nossa língua, desenvolverem trabalhos muito positivos e que contam com o apoio incondicional dos educandos, dos progenitores e da comunidade em geral.

A Literatura Infanto-Juvenil

O lugar a que a vertente da literatura está votada é pouco animador. Os trabalhos de investigação são unânimes ao considerarem que o uso desta literatura é de real importância para o ensino/aprendizagem da leitura (Chomsky, 1972; Cullinam, 1987;

Morrow, 1992, Hoffman, Roser e Farest, 1988; Morrow, O'Connor e Smith, 1990). Inclusivamente, há quem defenda que o ensino da leitura deve ser feito apenas através de exemplares de literatura (Walmsley e Walp, 1990). Não obstante a grande divulgação destes estudos, que atestam a pertinência e eficácia da inclusão literatura infanto-juvenil nos currículos, as Escolas Portuguesas, neste campo, continuam a funcionar à margem das transformações sofridas nos sistemas educativos do mundo ocidental.

Se é verdade que as escolas carecem de material de leitura deste género, também é verdade que os responsáveis pelos clubes, os docentes, os serviços consulares, os Serviços de Coordenação do Português para os Estados Unidos e Canadá, as bibliotecas situadas em zonas de elevada concentração de imigrantes portugueses, o Ministério da Educação, as editoras portuguesas e outras instituições culturais de Portugal e Estados Unidos nada têm feito para c essa lacuna. De facto, parece que as escolas continuam votada ostracismo que sempre as caracterizou.

Bibliotecas Votadas ao Esquecimento

Como já vimos, a falta de material de leitura é uma realidade nas Escolas Portuguesas. A agravar esta situação aparecem as bibliotecas das escolas desactivadas e as públicas geralmente com material desactualizado e inadequado às idades e preferências crianças portuguesas. Por todos estes factores, apercebemo-nos de que muita coisa vai mal a este nível:

- Os docentes não estão sensibilizados para o papel preponderante que as bibliotecas desempenham no desenvolvimento e promoção da leitura.

- Os docentes não estão preparados para dinamizar as bibliotecas das escolas (quando estas existem). Falta-lhes preparação profissional.

- As escolas, os docentes, os Serviços de Coordenação não estabelecem nenhum intercâmbio entre as instituições escolares e as bibliotecas públicas (com a agravante de que, pelo menos, em três casos diferentes, as bibliotecas se encontram nas redondezas da escola oficial portuguesa e, por vezes, no mesmo edifício).

À semelhança dos docentes, os educandos também não frequentam a biblioteca, veículo de saberes tão ricos. Fazem-no apenas quando se encontram a preparar trabalhos mais completos sobre determinada rubrica programática ou quando, ao consultarem livros em Inglês, se deparam com algo escrito em Português. Nestas circunstâncias, costumam trazer os exemplares para a aula, por forma a que o docente e os colegas os possam ver.

O cenário, anteriormente descrito, ilustra bem a falta de intercâmbio existente entre as Escolas Portuguesas e as bibliotecas locais, entre os bibliotecários e os docentes e educandos. Vivendo nas mesmas cidades, comungando dos mesmos problemas, estas duas instituições encontram-se de costas viradas uma para a outra.

Relativamente às bibliotecas que servem as escolas que estudámos, ainda há que discutir a qualidade e a quantidade do material de leitura que as forma. Quer se trate das públicas ou das das escolas, fica-nos a ideia de que apenas três comunidades têm acesso a um espólio considerável de material apropriado às idades dos educandos. Quanto às restantes bibliotecas, o material é geralmente inadequado. Abundam os clássicos portugueses em edições antigas e existe pouca quantidade e diversidade de literatura infanto-juvenil. Os dicionários são poucos, e as enciclopédias juvenis também. No entanto, é deveras desanimador constatar que, independentemente da qualidade e quantidade, o aproveitamento que se faz destes espaços é praticamente nulo. O que parece estar em questão é saber se valerá a pena apetrechar as escolas ou as bibliotecas públicas com literatura infanto-juvenil e informativa sem antes se pensar na formação dos docentes e dos responsáveis pelas escolas. Foi-nos dado a ver que estes não sabem como optimizar as potencialidades desse material para o ensino da língua e cultura portuguesas.

A Escola como Local de Leitura

Num país onde se fala, escreve e lê Inglês, tudo levava a crer que a escola onde se ministra o ensino do Português fosse um local privilegiado para a leitura de textos escritos no nosso idioma. Enquanto que os docentes julgaram isso ser uma verdade indiscutível, os educandos foram peremptórios ao colocarem o lar em primeiro lugar. Na opinião destes, as oportunidades de leitura criadas na escola são parcas, aspecto que nos deixa bastante apreensivos, porque tudo indica que os educandos ou efectivamente lêem pouco ou não têm o conceito de leitura devidamente estabelecido nas suas mentes. Será que eles têm a noção de que a todo o processo de escrita está presente a leitura? Será que eles têm consciência de que mesmo a estudar História, Geografia ou Estudos Sociais estão a praticar a leitura? Ou será que ainda persiste a noção de que ler só acontece quando se abre o compêndio de leitura e o docente manda ler, de preferência em voz alta, um texto do livro?

Antes de passar a outro aspecto, queria deixar bem claro que aceitamos o facto de os discentes lerem mais em casa do que na escola. Agora o que nos parece improvável é que a diferença seja tão acentuada, tendo como ponto de análise os depoimentos dos progenitores que afirmaram que a grande maioria das crianças e/ou jovens prefere ler Inglês, que praticamente não têm tempo disponível para se dedicarem ao Português e que, sempre que lêem, o fazem sob pressão do pai. (Interessante a informação de que são os pais que geralmente os obrigam a ler e acompanham a leitura, ajudando-os, enquanto que são as mães que lêem para os seus descendentes.)

O ponto que estamos a discutir ainda nos coloca perante outras facetas desta realidade: as escolas não apresentam características físicas favoráveis à leitura independente, voluntária ou recreativa. Não há espaços acolhedores, calmos para esta actividade, as salas não têm cantos de leitura e o material didáctico está fora do alcance imediato das crianças, com raríssimas excepções.

O Papel dos Progenitores no Desenvolvimento de Atitudes e Preferências

A função dos progenitores na aquisição e desenvolvimento de atitudes favoráveis face à leitura de textos escritos em Português é algo a não descurar ou minimizar. Efectivamente, estes desempenham um papel importantíssimo que advém do ensino das primeiras letras em Português (59% por cento dos progenitores ensinaram as crianças a ler) e do uso da nossa língua no lar (50% fala Português quase em exclusividade porque não sabem Inglês). Na verdade, acreditámos que a dádiva mais valiosa que os progenitores têm dado às novas gerações é educarem-nas na sua língua materna, o Português, e manterem-no vivo no lar através de experiências que abranjam os diferentes códigos - fala, escrita e leitura.

Criação de Atitudes Positivas Face à Comunidade Lusalandesa

O sucesso da aprendizagem de qualquer língua está intimamente relacionado com o conceito que o leitor faz do grupo étnico que usualmente se comunica nesse idioma. Do ponto de vista da aprendizagem, esta condicionante pode determinar os progressos ou retrocessos que o educando experimenta na escola. Em consequência, é condição *sine qua non* para a boa aprendizagem de uma língua a presença de atitudes positivas, relativamente ao grupo falante desse idioma. É evidente que essa tarefa de valorização do grupo étnico começa no lar e lá se desenvolve por influência das atitudes dos progenitores e restantes familiares.

A título de exemplo, podemos adiantar que os indivíduos que se consideram num plano inferior, por pertencerem a um grupo étnico minoritário, fazem tudo o que estiver ao seu alcance para apagar as suas origens, vão tentar a sua integração no país de acolhimento a todo o custo, fragilizando a sua entidade cultural. Ora, num tal quadro de referências, a atitude face à língua e ao povo que a fala é altamente negativa. Mandar crianças para as escolas provenientes de lares onde se vive este tipo de sentimento é um fracasso muito grande. Os miúdos tornam-se agressivos, não gostam da convivência com os docentes e colegas, sentem-se minimizados porque o estar naquela escola lhes lembra, a todo o minuto, que se é membro de uma minoria, sem representatividade no país de acolhimento. Os problemas de inadaptação vão-se condensando, muitas vezes de modo velado, e os docentes só se aperbecem de que algo vai mal quando o indivíduo, que tem todos os requisitos, todas as capacidades mentais, não consegue falar, ler ou escrever Português.

Neste contexto, o papel dos progenitores é altamente importante. São eles que, pelos comentários, maneira de ser, espírito crítico, podem preparar os descendentes para as vantagens da aceitação das suas origens. São eles que podem mostrar como é positivo combinar as duas culturas, as duas línguas. Deparámo-nos, aquando da realização da investigação, com famílias onde se falavam três línguas em casa todos os dias - o Português, o Espanhol e o Inglês - uma vez que os progenitores pertenciam a países diferentes.

Os Progenitores como Modelos de Leitura

O panorama geral é de que os progenitores não são bons modelos de leitura para os seus descendentes. Lêem material pouco diversificado e em termos de qualidade haveria muito a considerar. Os pais lêem basicamente jornais, as mães preferem as revistas e material religioso. Lêem pouco aos seus descendentes porque os mais velhos não gostam que se lhes leia. Trinta por cento dos inquiridos nunca lêem nada aos mais novos. Realmente há a tendência para se apreciar cada vez menos esta actividade, por parte dos descendentes, contudo a percentagem que gosta de escutar a leitura de textos justifica o esforço dos progenitores em manter esse hábito mesmo com os mais velhos (conferir tabela 5.15).

Não obstante isto, é preciso considerar que, se tivermos em conta as habilitações literárias dos progenitores e o tempo disponível para apoiar os descendentes nas tarefas escolares, muito se faz no campo da leitura. A maior ajuda, neste âmbito, prende-se com o acompanhamento que os progenitores dão na execução do trabalho de casa da escola portuguesa. Estes lêem ou mandam ler, corrigem a pronúncia e fornecem ideias ou material para a realização de trabalhos na aula.

A Aquisição de Material de Leitura

Os progenitores e os educandos afirmaram que possuíam material de leitura em casa. Considerando as declarações de ambos os grupos, podemos dizer que 60% dos progenitores têm a preocupação de comprar livros para os mais novos. O problema parece residir no tipo de material que é adquirido. A maioria dos discentes tem os livros, mas não os lê antes de dormir, nos tempos livres em casa ou nas férias, o que comprova que algo vai mal na leitura.(Consultar da tabela 5.8 à 5.14)

É nossa convicção de que os progenitores necessitam de acompanhamento, de sessões de sensibilização sobre como agir, o que pode ser feito para promover e desenvolver o gosto pela leitura nos mais novos. Sugestões sobre o material de leitura a adquirir são muito necessárias, uma vez que os progenitores compram aquilo que lhes parece mais sugestivo ou importante para os descendentes, sem saberem ao certo o que melhor serve as necessidades e interesses dos mesmos. Por exemplo, estes foram os únicos sujeitos da investigação que expressaram uma atitude muito positiva face aos materiais de leitura enviados pelo Ministério da Educação. Consideram-nos bons, ao terem como ponto de referência os compêndios que usaram em Portugal em idade escolar, há dez, vinte ou mais anos atrás. O exemplo mais característico é o dos progenitores expressarem a sua perplexidade e alguma tristeza pelo facto de os descendentes não lerem a Bíblia ou os livros de História e Geografia que compraram.

Este incidente comprova, claramente, que os progenitores se preocupam com a manutenção do nosso idioma na diáspora, que se encontram disponíveis para colaborar, mas que são desconhecedores do verdadeiro papel que deveriam assumir a este nível.

O Lar como Local Privilegiado para a Leitura

Os educandos lêem mais em casa. Tudo indica que o que lêem está mais relacionado com leitura funcional e utilitária do que com o prazer de ler. Lêem, por exemplo, cartas chegadas de Portugal (Os progenitores das alunas referiram que estas mantêm correspondência com amigas e familiares residentes em Portugal). Lêem material religioso - boletim e revistas da responsabilidade da igreja e a Bíblia. No lar também se lêem muito artigos de jornal e de revistas que, possivelmente, interessem aos educandos. De quando em quando, estes recorrem aos livros existentes em casa para preparar trabalhos para a escola. Em último lugar, aparecem exemplares de literatura infanto-juvenil, porque, na maioria dos lares, não os há e mesmo que existam muito dificilmente ultrapassam em diversidade e qualidade os livros que já têm em língua inglesa.

Apesar destas considerações menos positivas, o facto de os educandos terem escolhido o lar como o local onde mais se lê, vem recolocar o problema da importância dos progenitores no processo da aprendizagem da leitura. Os progenitores são uma peça central no sucesso de qualquer actividade extra-curricular a propor pela escola, como, por exemplo, a implementação de um programa de leitura recreativa.

As Funções do Ministério da Educação e dos Serviços de Coordenação nos E.U.A.

O Material de Leitura

O material enviado por Portugal não serve condignamente as necessidades da comunidade estudantil e do corpo docente, daí podermos afirmar claramente que esse mesmo envio não aparece em resultado da auscultação daqueles que o utilizarão. Avaliações sobre a pertinência e a utilidade desse material nunca foram feitas pelos Serviços de Coordenação nos E.U.A. ou pelo próprio Ministério da Educação. O comportamento das instituições acima citadas mostra que os responsáveis ainda não se consciencializaram de que as suas obrigações no ensino do Português naquele país, onde vivem mais de dois milhões de falantes do nosso idioma, passam pelo estabelecimento de critérios mais realistas, pela criação de políticas educativas delineadas de acordo com as características daquelas comunidades de imigrantes.

A Formação Contínua dos Docentes

Todas as questões por nós levantadas ao longo deste capítulo parecem convergir para uma realidade indiscutível - é urgente a formação contínua do pessoal docente.

O tratamento que é dado à leitura mostra, claramente, que existem lacunas na formação e acompanhamento dos docentes .O facto de 60% ter afirmado que ensina Português nos E.U.A., como se de uma primeira língua se tratasse, ilustra bem problemas de base que acompanham a leccionação. Ensinar ou aprender Português fora de Portugal é diferente de ensinar ou aprender o nosso idioma no espaço nacional. Ensinar a nossa língua a imigrantes ou a lusodescendentes tem que se basear em parâmetros específicos que partam de um estudo contrastivo das duas línguas. Com isto pretende-se que os docentes sejam capazes de discernir, com os discípulos, sobre semelhanças e diferenças entre os idiomas, pois é impensável esquecer o saber de que os últimos são portado
Convém recordar que os profissionais de educação, neste co
necessitam conhecer as metodologias usadas no ensino bilingue.

Sem cairmos em posições extremas, queremos deixar clara a ideia de que ensinar uma língua requer que o corpo docente esteja familiarizado com a importância da leitura e que saiba como preparar programas de leitura, dinamizar as bibliotecas, estabelecer contactos frequentes e informativos com os progenitores. Estudos publicados ao longo de décadas têm vindo a demonstrar que quanto melhor o agente de ensino compreender os processos cognitivos envolvidos na leitura e noutros *skills*, mais assegura a eficácia da sua leccionação. Daí a necessidade de frequentar cursos de actualização, nos quais tem a possibilidade de reflectir sobre as suas expectativas e actuações, como também sobre as dos educandos (Nolen, McCutchen e Berninger, 1990).

Os docentes pronunciaram-se sobre o que pensam das acções de formação promovidas pelo Ministério da Educação a pedido dos Serviços de Coordenação do Ensino do Português para os Estados Unidos e Canadá. As declarações são unânimes no que concerne à necessidade de se formar os docentes , porém também expressaram que apenas duas ou três acções foram do seu interesse. Ao que tudo indica, as pessoas enviadas por Portugal não estão familiarizadas com a realidade norte-americana e nem sempre são especialistas nos temas que versam. Por outro lado, as propostas de trabalho costumam ser muito teóricas, "fastidiosas e redundantes" para os que estão a par das últimas metodologias em uso nos E.U.A..

Solicitados a mencionar algumas inovações introduzidas no ensino da língua portuguesa na sequência das acções, os docentes enumeraram basicamente duas estratégias novas, uma relacionada com a exploração da música na sala de aula e a outra com o despoletar, nos educandos, o gosto pela poesia.

Gostaríamos de deixar bem claro que todas as alterações, todas as propostas com vista ao melhoramento do ensino do Português na diáspora têm que passar inexoravelmente pela formação de pessoal docente e pela sua fixação nas escolas com remunerações dignas e correspondentes ao trabalho desenvolvido. Não devem as Escolas Portuguesas continuar a admitir que as ajudas sejam inconsistentes, sem critérios objectivos e realistas que as suportem.

Conclusão:

Ao longo deste trabalho, observámos que as escolas apresentam características diferentes, em termos de espaço físico; relação escola/clubes e associações; comunidade estudantil; corpo docente; e recursos materiais. Desta falta de homogeneidade resulta um ensino diferente em cada escola.

O sucesso dos projectos educativos assenta no empenho dos dirigentes dos clubes, da associação de progenitores e, essencialmente, do empenho que os docentes dão à causa. Muito pouco se deve aos Serviços de Coordenação do Ensino do Português para os Estados Unidos e Canadá (esta foi a opinião expressa por 80% dos docentes e directores escolares). Estes serviços, pela falta de pessoal especializado em didáctica do ensino do Português no Estrangeiro, encontram-se impotentes para ajudar os docentes na preparação das aulas, na elaboração de materiais didácticos, na maximização dos recursos existentes, nos contactos a manter entre progenitores e escola, na divulgação dos trabalhos de investigação sobre bilinguismo, na formação contínua dos professores, entre outros.

Em suma, fomos encontrar escolas dispersas geograficamente e com o seu destino traçado pela qualidade do ensino que lá se oferece. São os docentes, aquilo que eles fazem, que ditam maioritariamente a longevidade dos estabelecimentos de ensino. Se, por qualquer motivo, o corpo docente não for capaz, não tiver condições pedagógicas, não for suficientemente empenhado, então assistir-se-á ao desmantelamento dessa instituição por falta de frequência de educandos. Tivemos conhecimento de dois casos em que há uma deslocação de alunos de uma escola para outra porque o corpo docente, a escola, ministra um ensino pobre que não agrada nem aos progenitores, nem às crianças.

Pelo exposto, deduzimos que há estabelecimentos de ensino onde é necessária ajuda imediata, por outro lado, outros há que têm docentes cujo ensino faria inveja a qualquer escola portuguesa. Não queremos, de maneira alguma, deixar uma imagem negativa das escolas, do trabalho dos docentes ou progenitores, visto que há efectivamente uma minoria muito interessada, altamente preparada pedagógica e cientificamente, a quem devemos muito a divulgação da língua portuguesa nos E.U.A. e o sucesso que algumas escolas estão a ter no seio da comunidade lusalandesa. Quanto aos restantes, foi transmitida a ideia de que estão abertos e receptivos a modificações, que pretendem valorizar-se e ao ensino que ministram, desejando, por isso mesmo, que lhes seja dado apoio concreto na leccionação.

Um destaque especial para as escolas que servem áreas de grande concentração de açorianos, como, por exemplo, Fall River. Neste caso, não podemos afirmar de ânimo leve que é o trabalho dos docentes que tem definido a adesão da comunidade. Factores sociológicos de massa, que precisam de ser estudados, têm provavelmente determinado o insucesso e a não frequência de discentes.

CAPÍTULO VII

RECOMENDAÇÕES

As recomendações feitas nesta parte do estudo são dirigidas ao pessoal docente e progenitores com base na fundamentação teórica que apresentámos no capítulo II. Comprovadas que têm sido, por inúmeros trabalhos de investigação, a potencialidade e eficácia de determinadas estratégias no ensino das línguas, pareceu-nos imprescindível recomendar, àqueles que são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura nos indivíduos mais novos, estratégias que poderão colmatar as deficiências detectadas no ensino da leitura.

Corpo Docente

Os docentes desempenham um papel primordial não só na criação de atitudes positivas, como também no desenvolvimento dos interesses dos educandos face à leitura, uma vez que estes é que estão ou, pelo menos, deveriam estar, preparados pedagógica e cientificamente para ajudar os discentes na aprendizagem deste *skill*. E porque a leitura tem vindo a assumir dimensões de grande amplitude, na vida do ser humano das sociedades civilizadas, os docentes de qualquer língua não se podem dar ao luxo de descurar esta realidade e fazer da sua prática pedagógica algo que não promova hábitos de leitura para o resto da vida.

As sugestões que se seguem não abarcam todas as possibilidades de tratamento da leitura fora e dentro da escola, nem tão-pouco substituem a pesquisa bibliográfica que os docentes ou os Serviços de Coordenação têm de fazer. Também não substituem nem os contactos a estabelecer com especialistas do programa bilingue nem a frequência de acções de formação sobre didáctica das línguas. Estamos convictos de que os docentes, após a leitura deste trabalho, ficarão mais sensibilizados para a necessidade de se prepararem para os desafios que o ensino representa. Esperamos que o que aqui se apresenta constitua um alerta, uma motivação para um diálogo mais aberto, para uma partilha de experiências, entre escolas, que já deveria ter acontecido há muito.

De seguida, apresentaremos um apanhado de estratégias/ideias que nos parecem de grande utilidade e de possível praticabilidade:

- Numa primeira instância há que adquirir material de leitura, próprio para as idades dos educandos, em abundância suficiente para organizar uma biblioteca. As etapas a seguir não passam necessariamente pela compra de todos os livros. Contactos com as editoras portuguesas, ou de expressão portuguesa, são aconselháveis, tal como com todas as instituições de natureza cultural portuguesas ou norte-americanas que subsidiam a compra de material ou o oferecem; apresentação nos Serviços de Coordenação e no Ministério da Educação em Portugal de projectos educativos que mostrem a necessidade do envio de material de leitura específico para além dos já considerados manuais; contactos com os progenitores no sentido de estes adquirirem livros de literatura infanto-juvenil que serão usados na aula e que poderão ser lidos pelos progenitores no lar; uma campanha de recolha de livros novos ou usados no seio da comunidade lusalandesa e em Portugal, sem esquecer as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira que estão numerosamente representadas em algumas áreas dos E.U.A..

- A organização da biblioteca comporta duas vertentes: (1) um espaço para guardar os livros devidamente catalogados (sugere-se a ajuda de bibliotecários afectos às bibliotecas com material escrito em Português); (2) a criação de um canto de leitura na sala de aula com espaços convidativos à leitura voluntária. É preciso prever estantes para exposição e divulgação dos livros, almofadas e uma carpete. Isto poderá parecer algo de impraticável; acontece, porém, que todo este material é conseguido através da boa vontade dos progenitores e comunidade em geral. Por exemplo, em muitas escolas norte-americanas, a existência do canto de leitura nasceu de ofertas que as pessoas fizeram à escola de estantes usadas, e de almofadas que as mães costuraram.

- Um momento importante é o da divulgação dos livros como se de um produto se tratasse. O docente deve mostrar o livro, passá-lo pelos discentes, falar do prazer que aquele livro lhe deu e ler algumas passagens. O livro deve ficar exposto num local de destaque, à mão dos educandos.

- Simultaneamente com todo este trabalho, deve proceder-se à elaboração de um programa de leitura com base em temáticas preferenciais dos educandos, cobrindo diferentes tipos de literatura.

Esses programas devem assentar no pressuposto de que as crianças aprendem a ler e a escrever, lendo e escrevendo, como defenderam Rhodes e Dudley-Marling (1988), e devem contemplar vários tipos de leituras, conducentes à criação de leitores voluntários.

- Leitura silenciosa
- Leitura expressiva em voz alta feita pelo docente ou discentes
- Leitura coral (para os mais novos)
- Leitura independente e voluntária na aula
- Leitura recreativa
- Leitura orientada

É necessário acompanhar estes tipos de leitura de actividades diversificadas e altamente motivadoras para os educandos. Destacamos:

- Redacção de textos, trabalhos de pesquisa, a partir da leitura de material variado (enciclopédias, literatura infanto-juvenil, livros informativos, etc.).
- Preparação de uma página a publicar num jornal local
- Expressão plástica a partir dos textos (para os mais novos)
- Discussão em grupo dos livros lidos
- Conferências frequentes com o docente, a fim de o último conhecer o que o discente tem lido, os progressos que tem feito e de que modo a leitura tem alterado a sua visão do mundo e do ser humano.
- Encenação de textos dramáticos
- Convites aos progenitores ou membros da comunidade para contar ou ler histórias nas aulas
- Intercâmbio espistolar entre estas escolas e os programas bilingues ou estabelecimentos de ensino em Portugal
- Realização de concursos interescolas sobre obras lidas ou textos inéditos escritos pelos discentes sobre determinado assunto
- Elaboração de livros com trabalhos dos educandos

O último ponto parece-nos muito importante, visto que as escolas se debatem com falta de material de leitura. Seria, então, uma ideia a considerar a possibilidade de compilar os trabalhos dos educandos e divulgá-los pelas outras escolas. Uma professora referia que é muito difícil encontrar literatura sobre temáticas tipicamente norte-americanas e que, por isso, os discentes escreviam as suas próprias histórias.

Neste tipo de abordagem, surgem algumas inovações, relativamente aos programas tradicionais, que os docentes têm que ter em conta: (1) o ensino é feito através de experiências repletas de significado para os discentes, daí a relevância de ler textos que vão de encontro às necessidades individuais dos educandos; (2) a leitura faz-se, essencialmente, a partir de exemplares de literatura infanto-juvenil ou livros informativos; (3) ler não é uma actividade que visa a interpretação do texto em parâmetros convencionais, é, sim, uma experiência de vida que conduz o leitor a descobertas de novos mundos, novas facetas da realidade; (4) ler é um jogo de identificação, com a forma ou o conteúdo, que deve acontecer na base do prazer; (5) a leitura ganha importância na relação que mantém com outras formas em que a língua se manifesta - a fala e a escrita; (6) a leitura ensina mais sobre a língua do que qualquer aula de gramática e (7) a partir da leitura de exemplares de literatura exploram-se outras áreas curriculares - Geografia, História, Estudos Sociais, etc.

O papel do professorado não se esgota na preparação das aulas ou no contacto com os educandos. Há que ter em mente os progenitores. Foi nossa preocupação atribuir quer aos pais quer às mães, ao longo deste trabalho, um lugar de destaque; todavia isso só não chega, uma vez que são os docentes que os devem tornar realmente especiais no processo ensino/aprendizagem. Os últimos, que estão numa situação privilegiada, devido à facilidade que têm em contactar frequente e informalmente com os progenitores, precisam de orientá-los - como devem ajudar os descendentes, quando o devem fazer e o que fazer. Aconselhá-los a comprar determinado tipo de material de leitura, a desenvolver o gosto pela leitura através de actividades com e para os descendentes, são sugestões importantes. Esses contactos não devem ser realizados com ligeireza e simplicidade e exigem preparação teórico-prática por parte dos agentes de ensino. É necessário reunir os progenitores, partilhar com eles as preocupações, mostrar-lhes o trabalho que se pretende desenvolver e expor claramente o que se deseja que eles façam. Todos sabemos que os progenitores se encontram por demais ocupados, portanto uma solução poderá ser o envio de mensagens escritas para casa ou um telefonema.

Progenitores

Consideramos que o trabalho a desenvolver com os progenitores deve ser feito pelos clubes e/ou instituições responsáveis pela escola e, principalmente, pelos docentes. Como já dissemos, são os últimos que gozam da confiança dos progenitores, sendo-lhes fácil e eficiente a comunicação. A estratégia que tem sido adoptada, em alguns casos, por parte dos Serviços de Coordenação, para manterem esses contactos, não é a mais indicada. Segundo a opinião de algumos docentes, os progenitores não apreciam que alguém, com quem eles têm pouca confiança ou que nunca viram na vida, lhes venha dar conselhos sobre como educar as crianças.

Mas, afinal, o que podem ou devem fazer os progenitor devidamente apoiados pelos docentes?:

• Criar, nas gerações mais novas, o orgulho de pertencerem à comunidade lusalandesa. A atitude positiva perante a comunidade é sintomática de uma aprendizagem eficiente, de um crescimento saudável e da aquisição da entidade cultural. Através do diálogo e do exemplo, os progenitores devem fazer ver as vantagens da co-existência das duas línguas e das duas culturas. Devem também mostrar que uma não invalida, nem interfere na outra quando espírito crítico.

• Falar Português no lar. Saber duas ou mais línguas é o garante de melhores empregos no futuro e da comunicação entre os sujeitos do mesmo grupo racial.

• Ser bons modelos de leitura. Ler ao pé das crianças e dos jovens e mostrar interesse no que se lê.

• Ler em voz alta material do interesse dos seus descendentes quase todos os dias. Partilhar momentos de leitura num ambiente calmo, onde o contacto físico seja possível, quando houver disponibilidade para troca de impressões. Tudo isto é muito importante.

- Demonstrar de que modo a leitura modificou o seu pensar, as suas atitudes e melhorou a sua vida. Partilhar ideias e pensamentos com os mais novos e incentivá-los a fazer o mesmo.

- Levar a criança à biblioteca (quando esta existir) e participar na escolha de livros para ficar a conhecer melhor as suas preferências.

- Comprar material diversificado e apropriado às idades dos discentes. Ter os livros, revistas e jornais pela casa, num sítio de fácil acesso.

- Oferecer à criança ou ao jovem livros.

Conclusão:

Acreditamos que muito pode ser feito para que a língua portuguesa ganhe dimensão na vida pessoal de cada discente. Para isso, é preciso congregar as motivações individuais dos progenitores e dos agentes de ensino. Cremos que nunca é tarde demais para alterar comportamentos, experimentar novos processos, novas estratégias com os educandos. Nem sempre esta caminhada é facil - exige mudança de convicções, de filosofias. No entanto, os resultados de estudos demonstram que à insegurança inicial se sobrepõe um crescimento pessoal que valoriza todos os intervenientes no processo e dá mais garantias de sucesso escolar.

CAPÍTULO VIII

SUGESTÕES

Este capítulo nasceu de todo um conjunto de informações que nos foi cedido pelos docentes e direcções escolares aquando das entrevistas. A relevância de tais declarações para melhor compreendermos a realidade das Escolas Portuguesas nos E.U.A., acompanhada da frequência com que foram proferidas, constituiram os motivos que nos levaram a expô-las, apesar de estarmos conscientes de que o seu teor se afasta um pouco da temática principal deste trabalho.

Tivemos a preocupação de incluir apenas sugestões que vão de encontro às opiniões dos sujeitos da investigação, assim como estratégias ou opiniões passíveis de concretização, por forma a que o nosso discurso não corresse o risco de ficar descontextualizado da realidade que se vive nas Escolas Portuguesas dos E.U.A..

Em primeiro lugar, focaremos aquilo que os Clubes ou Associações devem providenciar para garantir a promoção da leitura nas Escolas Portuguesas; em segundo lugar, apontaremos medidas a serem levadas a cabo pelos docentes; depois, incidiremos a nossa atenção naquilo que os Serviços de Coordenação para o Ensino do Português nos E.U.A. e Canadá deveriam fazer; e, por último, apresentaremos sugestões para futuras investigações.

Clubes, Associações ou Instituições onde as Aulas Decorrem

A maioria das Escolas Portuguesas encontra-se sob a alçada de clubes de carácter cultural e desportivo, ou instituições religiosas. Esta situação atesta claramente a importância que estes organismos desempenham na manutenção da língua portuguesa nos E.U.A.. Por consequência, decidimos atribuir-lhes a sua devida importância nesta parte do trabalho, demarcando o papel que desempenham ao congregar as comunidades lusalandeses e enfatizando a dimensão educativa que lhes é inerente. As sugestões que se seguem são um alerta para a consciencialização do papel que estas instituições devem desempenhar na aquisição da entidade cultural de milhões de portugueses, ou seus descendentes, que vão a caminho de uma integração despersonalizada e descaracterizada no país de acolhimento.

Os docentes e directores pedagógicos entrevistados foram unânimes no reconhecimento da importância dos clubes e igrejas, no entanto alertaram-nos para o facto de, algumas vezes, estes organismos não apoiarem as escolas, ao defenderem outros interesses, incomparavelmente inferiores ao bem valioso que deveria ser a educação.

As sugestões que gostaríamos de transmitir são as seguintes:

- Os clubes, ou responsáveis em geral pelas escolas, devem trabalhar no sentido de oferecer instalações condignas para o funcionamento das aulas. Os educandos que frequentam aulas de Português em espaços exíguos, pobres em recursos materiais, ficam com um sentimento de inferioridade de si próprios em relação aos colegas do sistema norte-americano e o mais grave é que os discentes reflectem essa carga negativa na sua atitude perante a língua dos seus antecessores e comunidade a que pertencem.

- Equipar a escola com material audiovisual (projector de diapositivos, televisor, retroprojector, gravador, vídeo, etc.) que facilite a docência, é indispensável. O entusiasmo que os educandos têm pelo ensino do Português não pode sobreviver apenas com a existência de escassos manuais que Portugal envia.

- Os responsáveis pela escola, juntamente com a comissão de progenitores e corpo docente, têm de estabelecer contactos com as editoras portuguesas, ou de expressão portuguesa, no sentido de ficar a par das últimas publicações saídas sobre o ensino do Português no estrangeiro e exemplares de literatura infanto-juvenil.

- Estabelecer contactos com instituições que apoiam a cultura portuguesa no mundo, como A Fundação Caloust Gulbenkian, são desejáveis. Estivemos numa escola em que praticamente todos os livros que compõem a biblioteca foram oferecidos por esta instituição.

- Organizar uma biblioteca com literatura infanto-juvenil, livros informativos das diferentes áreas do saber, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, cassetes, discos, vídeocassetes é algo de imprescindível numa escola que ensina língua e cultura. Os responsáveis necessitam de estar informados de que o ensino de uma língua se faz não à base de manuais, como ainda acontecia há uma década atrás, mas através da leitura de exemplares de literatura apropriada às necessidades e interesses dos indivíduos.

- Garantir aos docentes (especialmente ao Director Pedagógico) a frequência das acções de formação promovidas pelos Serviços de Coordenação. Assim, pelo menos o director pedagógico poderá transmitir aos colegas o conteúdo da acção.

- Incentivar os docentes a manter intercâmbio com escolas onde se ministra o ensino bilingue e com bibliotecas que tenham um rico manancial de material escrito em Português.

- Criar condições para que reuniões com os progenitores, bibliotecários, especialistas do ensino bilingue sejam possíveis.

- Divulgar no seio da comunidade portuguesa, e não só, as Escolas Portuguesas, fazendo uso dos órgãos de comunicação em Inglês e Português e das estratégias modernas de *marketing.*

O Corpo Docente

Gostaríamos de tecer alguns comentários nesta parte dedicada aos docentes. Nunca é demais alertá-los para o papel que os mesmos devem desempenhar no processo educativo e na sua própria formação. Deste modo, muita coisa deve ser feita nesse sentido:

- Os docentes devem fazer o levantamento das suas carências, a nível de formação académica, e solicitar aos Serviços de Coordenação que contactem pessoas que estejam em condições de oferecer reciclagens ou cursos práticos a realizar nas próprias escolas, com os educandos. Está comprovado que acções de formação que envolvem o pessoal docente de todas as escolas do país não resultam, a menos que se tenha em mente encontros de confraternização. Estes, depois de terem estado expostos a várias comunicações e palestras, voltam à sua escola, carregados de fotocópias que lhes são entregues e que eles nunca lêem, sem saberem exactamente como pôr em prática o escutado. (opinião dos professsores)

- Os docentes têm que ser incentivados a elaborar planificações, pelo menos periodais, e a desenvolver o hábito de registar o sucesso e/ou insucesso das actividades propostas. Se bem que isto não seja fácil, sabemos que se faz em algumas escolas. As vantagens de um comportamento deste são inúmeras, porque os docentes experimentam a escrita, desenvolvem esta capacidade, apercebem-se de que ensinar é algo que deve ser preparado e pensado cuidadosamente (Já lá vai o tempo em que o docente entrava na sala de aula e pedia aos educandos que lessem um texto e o resumissem, ou que fizessem os exercícios da página tal, ou simplesmente que escrevessem uma composição sobre o Natal, a Páscoa ou as férias).

Esta estratégia do registo das actividades e sua avaliação é muito valiosa ainda por outro motivo. Sabemos que há muita coisa interessante e com muita qualidade pedagógica que se faz nas Escolas Portuguesas. Todavia, ninguém parece estar disposto a reconhecer o trabalho desses agentes de ensino e a dar-lhes a oportunidade de eles publicarem em revistas da especialidade ou participarem nos congressos de língua e cultura portuguesas que se realizam nos E.U.A.

e na Europa. Para que isto se torne uma realidade, cremos que é preciso que o professorado tenha os projectos, as actividades desenvolvidas com os educandos, progenitores ou comunidade devidamente registados e documentados.

O passo seguinte é a divulgação desses trabalhos e a solicitação aos Serviços de Coordenação de um subsídio para as deslocações dos docentes, que apresentem por escrito os trabalhos que queiram ver divulgados. Não faz sentido que sejam pessoas dos Serviços de Coordenação a representar, nem sempre com a devida precisão, o trabalho realizado por outros (opinião de alguns entrevistados).

Outra reivindicação deve ser feita, no sentido de serem os docentes das escolas situadas nos E.U.A. a dinamizar as acções de formação dos docentes. A ajuda vinda de Portugal pode acontecer quando não houver gente qualificada no seio da classe docente ou quando a temática a tratar for do conhecimento principalmente daqueles que se encontram em Portugal. Apostar na formação dos educadores, aproveitando os recursos humanos existentes, parece uma maneira de valorizar o saber de alguns docentes que fazem do ensino a sua profissão. Por outro lado, as repercussões de uma iniciativa destas poderão ser benéficas: o pessoal docente tem a possibilidade de assumir outras funções para além do trabalho na escola com os educandos; a mensagem, por eles transmitida, circunscreve-se a realidades já vividas; e são conhecedores da dinâmica, dificuldades e especificidades das Escolas Portuguesas. Portanto, não se incorre no risco de uma plateia inteira estar a ouvir alguém que fala sem conhecimento de causa.

Serviços de Coordenação do Ensino do Português nos E.U.A. e Canadá

Por tudo o que se tem dito ao longo deste trabalho, podemos concluir que as funções destes serviços são de índole burocrática. De qualquer modo, acreditamos que muito há a fazer por esta instituição. Aliás, são os próprios docentes que dizem que muito mais poderia ser feito por estes serviços, a nível de apoio ao professorado.

- Criar condições para que os docentes divulguem as Escolas Portuguesas nos E.U.A. e em Portugal através da publicação de trabalhos e participação em Congressos e Conferências sobre o ensino bilingue ou da língua e cultura portuguesas.

- Distribuir um jornal ou panfleto pelas Escolas Portuguesas que desse conta de aspectos burocráticos, dos esforços que os serviços envidam para a concretização de qualquer reivindicação dos docentes, clubes ou progenitores; de actividades a realizar nas escolas que possam servir de exemplo às restantes; dos últimos trabalhos de investigação sobre a educação; de publicações recentemente saídas que possam interessar o pessoal docente e restante comunidade escolar; da realização de congressos e conferências sobre a língua portuguesa, etc.

- Formar os docentes com base nas necessidades por eles apresentadas. Oferecer reciclagens a grupos pequenos, de preferência nas próprias escolas, para que se veja como pôr em prática as estratégias de ensino. Os docentes das escolas têm de ser aproveitados para formar os colegas.

• Ceder material de leitura de acordo com as necessidades. A distribuição desse material tem de ser muito criteriosa. (Sugerimos que os critérios sejam, de preferência, do conhecimento de todas as escolas.)

• Distribuir quaisquer ajudas vindas de Portugal, ou de outra proveniência, cuidadosamente. A nosso ver, deveriam respeitar as carências dos estabelecimentos de ensino, mas também a capacidade que as escolas têm para fazer um uso correcto daquilo que lhes é oferecido. Para que tal aconteça, as escolas necessitam de apresentar projectos que justifiquem a ajuda. Oferecer material de leitura ou audiovisual a escolas, cujo professorado nunca deu mostras de se preocupar com o ensino, é nítida perda de dinheiro. Como num ciclo vicioso, lá vamos nós cair de novo na formação dos docentes. Sempre que se ceder qualquer tipo de ajuda a escolas que apresentem um corpo docente menos experiente ou menos capaz, então os Serviços de Coordenação terão de desenvolver trabalhos de sensibilização sobre o modo como os recursos devem ser utilizados para bem dos agentes de ensino e da população estudantil.

• Divulgar as Escolas Portuguesas no sistema oficial norte-americano. Até há bem pouco tempo, defendia-se que os indivíduos não deveriam aprender outra língua, para além do Inglês. Acreditava-se, de acordo com a teoria do "melting pot" que a integração total era desejável. Porém, hoje em dia, a situação é outra. Está comprovado que a capacidade de se ser bilingue promove a aprendizagem das línguas e que, quando a criança aprende a ler e a escrever na sua língua materna, tem a aprendizagem de outras línguas facilitada. Assim, à teoria do "melting pot" veio sobrepor-se a do "mosaic" ou "culturally-diverse society" que consiste na consciencialização de que a riqueza do país reside na diversidade racial, daí ser urgente aceitar as diferenças aprender com as experiências e saberes dos outros povos. Como podemos ver, estão criadas as condições para que as Escolas Portuguesas se expandam nos E.U.A.., mas, para isso, é preciso que os Serviços de Coordenação trabalhem junto das escolas oficiais norte-americanas cuja população estudantil seja maioritariamente portuguesa, no sentido de alertar os docentes para as vantagens de as crianças aprenderem a sua língua materna, a língua que lhes ensinada pela família no lar, com vista a um melhor aproveita na escola norte-americana.

• Descentralizar os poderes e competências que até aqui têm sido da responsabilidade dos Serviços de Coordenação. Não se compreende como é possível que estes serviços sejam capazes de coordenar, em termos pedagógicos, um ensino que se ministra em dois países. Na opinião dos docentes , e na nossa também, é urgente a nomeação de responsáveis pela parte pedagógica por áreas consulares. Estas pessoas trabalhariam de perto com os docentes, apoiariam os clubes ou instituições no que respeita a promoção das Escolas Portuguesas, criariam materiais didácticos a usar nas aulas e teriam a seu cargo a divulgação das escolas nos E.U.A. e na Europa.

Cremos que aos Serviços de Coordenação deveriam caber as funções que se prendem com aspectos burocráticos que, aliás, é o que tem acontecido. A ideia de que os serviços estão a apoiar os docentes em termos pedagógico-didácticos não corresponde à realidade, visto que o referido organismo não conta com especialistas no ensino bilingue ou nas diferentes áreas do ensino de uma língua - escrita, leitura e fala.

Nota

Muito embora concordemos com todas as sugestões apontadas neste capítulo, a nossa posição de investigadores é de lembrar os leitores que não podemos garantir sucesso no ensino da leitura ao serem implementadas estas medidas, porquanto não foi objectivo desta investigação pesquisar a fundamentação teórica destes aspectos.

Porém, dada a pertinência desta dimensão e de outras que pontualmente temos vindo a realçar para um aprofundamento de conhecimentos sobre estas escolas, sugerimos que futuras investigações averiguem outros problemas que implícita ou explicitamente entronquem neste estudo.

Futuros Investigadores

O facto de este ter sido o primeiro trabalho de investigação sobre as escolas oficiais portuguesas significa que muito há ainda a estudar sobre estas instituições. Alimentamos a esperança de que, após esta primeira abordagem, surjam pessoas, organismos e instituições com o desejo de pesquisar outras facetas desta complexa realidade. Na verdade, muitas dimensões necessitam de ser exploradas e trabalhadas com afinco e dedicação para assegurar a presença da língua portuguesa na vida das futuras gerações de luso-americanos. Aqui ficam algumas sugestões aos futuros investigadores:

- As razões que levam os progenitores açorianos a não matricularem as crianças nas escolas oficiais portuguesas.

- O perfil dos progenitores da comunidade lusalandesa que valorizam a educação bilingue das crianças por oposição àqueles que não a valorizam

- O modo como o saber Português tem determinado a aprendizagem de outras línguas.

- O Português é considerado ou não língua materna para os descendentes da segunda geração?

- A frequência dos educandos às aulas de Língua Portuguesa e motivos das desistências verificadas nas Escolas Portuguesas.

- Em que medida os novos conceitos sobre bilinguismo têm alterado as mentalidades dos sujeitos lusalandeses e incrementado o ensino do Português nos E.U.A..

- Metodologias pedagógico-didácticas a usar na transição do ensino da língua inglesa para o Português.

- Comparação entre as atitudes e as preferências dos alunos face à leitura em Português e Inglês.

- A formação contínua dos professores das escolas oficiais portuguesas.

- O serviço que as bibliotecas com material escrito em Português prestam às comunidades.

- Diferenças entre o ensino do Português na Europa e nos Estados Unidos.

Conclusão:

Neste capítulo demos essencialmente voz a uma série de sugestões, proferidas pelos sujeitos da investigação, que nos pareceram muito pertinentes porque denotam preocupações de longa data. Os pontos que focámos são endereçados a receptores específicos: os clubes, associações ou instituições que têm a seu cargo as Escolas Portuguesas; os agentes de ensino; os Serviços de Coordenação do Ensino do Português nos Estados Unidos e Canadá e, por último, incluimos sugestões, da nossa exclusiva responsabilidade, a futuros investigadores.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

A partir deste trabalho de investigação sobre as atitudes e as preferências dos educandos do 4º, 5º e 6º anos de escolaridade face à leitura nas Escolas Oficiais Portuguesas nos Estados Unidos da América, podemos concluir o seguinte:

1. As atitudes dos educandos são medianamente positivas, havendo ainda uma franja considerável da população estudantil (à roda de 25%) que não gosta de ler material escrito em Português.

2. As atitudes que os discentes demonstraram estão intimamente relacionadas com o trabalho que os docentes desenvolvem na aula.

3. Os sujeitos com 13 anos apresentam um índice de atitudes negativas preocupante, pois são os que menos gostam de ler Português.

4. As preferências dos educandos das Escolas Portuguesas coincidem, na generalidade, com os resultados de investigações anteriores.

5. Um dado novo prende-se com o gosto que as raparigas têm pela leitura de missivas de amigos e familiares residentes em Portugal.

6. Apenas uma minoria dos docentes está consciente das verdadeiras potencialidades do ensino da leitura segundo os métodos globais. Os restantes ainda valorizam muito os processos tradicionais.

7. Nas escolas não se preparam programas de leitura formais.

8. Há grande necessidade de garantir aos docentes acções de formação contínua.

9. Independentemente da quantidade e qualidade do material de leitura existente nas bibliotecas públicas ou nas das escolas, os docentes, educandos e progenitores não fazem uso destes locais de leitura e de consulta.

10. Tratando-se de fazer uma avaliação das Escolas Portuguesas nos E.U.A., não podemos generalizar porque há escolas que oferecem um ensino invejável e outras há que estão muito aquém do desejado.

11. Os progenitores exercem um papel mais importante no conceito positivo que a população estudantil tem da comunidade a que pertence e do país de origem do que no desenvolvimento de atitudes positivas pela leitura.

12. O material de leitura enviado por Portugal não corresponde aos gostos e necessidades dos docentes e educandos.

13. O Ministério da Educação não ausculta os intervenientes mais directos, no ensino do Português nos E.U.A., para a atribuição de material de leitura.

14. Os Serviços de Coordenação do Ensino do Português para os Estados Unidos e Canadá desempenham basicamente funções de índole burocrática.

APÊNDICES

Apêndice nº 1

Legislação para o Ensino do Português no Estrangeiro e Funcionamento das Escolas

Existe legislação nacional que apoia e reconhece oficialmente o ensino da Língua e Cultura Portuguesas no estrangeiro, abrangendo, como é óbvio, as comunidades Lusalandesas . A lei nº 74/77 de 28 de Setembro, no Diário da República, consagra precisamente esses princípios ao dizer:

> "**Artigo primeiro**
>
> 1- O Estado Português promoverá a protecção dos direitos educacionais dos cidadãos Portugueses e seus descendentes que vivam e trabalhem no estrangeiro, nomeadamente o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar obrigatória, de acordo com os órgãos de soberania dos países de imigração.
>
> 2- Ao Estado Português compete ainda desenvolver junto dos governos dos países de imigração iniciativas diplomáticas tendentes à protecção dos direitos educacionais dos cidadãos Portugueses e seus descendentes, nomeadamente do seu direito à conservação da língua e da cultura nacionais e ao reconhecimento das habilitações escolares adquiridas em Portugal.
>
> **Artigo 2º**
>
> 1- Para atingir os objectivos referidos no artigo anterior, a acção do Estado desenvolver-se-á no sentido da integração do ensino da Língua, história, geografia e cultura portuguesas nos sistemas de educação a que têm acesso, nos países em que se encontram radicados, os cidadãos portugueses e seus descendentes.
>
> 2-Nos países onde não for possível a integração do ensino da língua, história, geografia e cultura

BEST COPY AVAILABLE

> portuguesa nos sistemas de educação nos países acolhedores, deverá o Estado Português criar ou oficializar escolas ou cursos, bem como estabelecer outras formas de apoio escolar aos cidadãos portugueses e seus descendentes radicados."

O caso concreto dos Estados Unidos da América corresponde ao ponto 2 do 2º artigo. Na verdade, o ensino do Português não está integrado no ensino oficial, à excepção das escolas com programas bilingues. Confrontados com esta realidade, as comunidades de Lusalandeses enfrentaram o desafio de criar escolas onde se ensina a Língua e Cultura Portuguesa, cabendo ao Governo Português apenas o reconhecimento oficial desse ensino sempre que as instituições de ensino reúnam os requisitos necessários.

A Portaria nº 765/77 de 19 de Dezembro do Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Educação e Investigação Científica estipula os parâmetros em que se baseia a oficialização do ensino ministrado, dos quais ressaltamos os seguintes:

> A- Condicionalismos do reconhecimento oficial
>
> 1- O reconhecimento oficial é concebido, em relação a cada escola ou curso, em dois níveis em separado: a) Ensino Básico e b) Ensino Secundário
>
> 2-Não serão reconhecidos oficialmente as escolas ou cursos que apresentem os seguintes condicionalismos:
>
> - carências de material didáctico ou carências de instalações
> - não legalização de todos os docentes do Ensino Particular perante a respectiva Inspecção-Geral, nos termos do Dec. Lei nº 60/77 de 22 de Fevereiro
> -não cumprimento do mínimo legalmente previsto de professores diplomados, isto é de pelo menos 3/4 do número total de professores
> - existência de situações disciplinares graves que ponham em causa a eficiência do ensino
> - claras deficiências pedagógicas e de organização, confirmadas pela Coordenação Geral de Ensino ou, na sua falta, pela autoridade consular

Pelo que foi exposto, concluímos que a oficialização do ensino do Português no estrangeiro pode cessar quando:

- Se verificarem alterações sensíveis na caracterização da escola ou curso, não devidamente justificadas.
- Houver degradação da qualidade pedagógica do ensino ministrado.
- Habitualmente se verifiquem, por parte dos directores ou docentes, infracções passíveis de punição disciplinar ou quando os mesmos faltem ao cumprimento dos deveres que lhes incubem, desrespeitando as leis e os princípios pedagógicos.

As Escolas Portuguesas nos Estados Unidos da América

Dimensão Histórica

As escolas mais antigas têm cerca de 60 anos de existência, tendo as primeiras surgido nas áreas consulares de New Bedford, Providence, Boston e New Jersey. Como exemplo temos a escola Luís de Camões situada na cidade de Newark, New Jersey, fundada em 1936.

Todas estas instituições escolares foram criadas à volta de associações, clubes e igrejas que concentravam grande número de portugueses. Segundo Oliveira, actual professor numa destas escolas e autor de um trabalho publicado no Suplemento do jornal Luso-Americano, dedicado ao ensino do Português nos Estados Unidos (1991), as primeiras instituições surgiram "organizadas em métodos artesanais e dirigidas por directores de clubes ou associações (quantos deles sem preparação para tal), viveram à sua própria custa, superaram todas as dificuldades do ostracismo a que o governo português as votou e sobreviveram." (p 6)

Nesta altura, as escolas funcionavam isoladamente, sem contactos entre si e sem que nenhum organismo ou instituição portuguesa ou luso-americana tivesse a seu cargo a coordena destes estabelecimentos de ensino.

Em 1977, com a deslocação de um responsável dos Serviços de Ensino Básico e Secundário no Estrangeiro, a convite dos programas bilingues nos E.U.A., o Governo Português tomou conhecimento da existência de escolas que ensinavam Português a centenas de educandos e, a partir daí, consciencializou-se de que era necessário fazer algo que apoiasse e promovesse a leccionação da nossa materna nos Estados Unidos. Na sequência da constatação des in loco, surgem várias medidas por parte dos governantes portugueses:

(1) criação do cargo de Coordenador do Ensino do Português para os Estados Unidos, à semelhança do que aconteceu na altura para países, como a Austrália, França e Alemanha;

(2) reconhecimento oficial do ensino ministrado por todas as escolas que reúnam condições físicas, pedagógicas e didácticas;

(3) envio de material (compêndios de leitura e de história, gramáticas, dicionários, e, raramente, diapositivos mapas, cartazes e exemplares de literatura portuguesa);

(4) acções de formação dinamizadas por especialistas que se deslocam de Portugal aos Estados Unidos;

(5) subsídios em dinheiro atribuídos até por volta de 1985, tendo sido os mesmos suspensos até aos nossos dias. De frisar que os mesmos foram retomados, a título excepcional, em 1993.

Se, por um lado, essas medidas não vieram resolver todos os problemas do passado, por outro, parecem ter motivado as comunidades lusalandesas a incrementar o ensino da nossa língua em terras distantes. Não nos esqueçamos de que outros fenómenos de índole social e política decorridos nos últimos anos têm provocado profundas alterações de mentalidade nos E.U.A. e, consequentemente, ditado a longevidade das nossas escolas. Hoje em dia, tende-se a valorizar as origens dos diferentes grupos minoritários, as suas línguas e costumes. É também comummente aceite que a aprendizagem e domínio de uma segunda língua, pelo menos, é de indiscutível pertinência, uma vez que os E.U.A. vivem cada vez mais dependentes do resto do mundo.

Estes aspectos assumem real dimensão no caso das nossas escolas ao verificarmos que, contrariamente à escassa meia dúzia de escolas existentes na década de 80, existem hoje em dia 59 que leccionam Língua e Cultura portuguesas do primeiro ao sexto ano, 21 das quais ministram o ensino até ao nono ano. O caso mais recente da criação de uma nova escola aconteceu em Wobburn no ano de 1991, sediada perto de Boston.

As Escolas Portuguesas estão situadas em nove áreas consulares: Newark, New York, Providence, Waterbury, Boston, New Bedford, S. Francisco, Philadelphia e Washington. Para ilustrar a dimensão que estas escolas assumem na conjuntura actual é relevante referir que no ano lectivo de 1991/92 o número de educandos foi de 4466 e os docentes eram 175.

Orgânica e Funcionamento das Escolas Portuguesas

O Espaço Físico

As Escolas Portuguesas, alvo deste trabalho de investigação, são escolas que funcionam em regime de ensino paralelo relativamente ao sistema educacional oficial norte-americano. Este ensino em horas extra-curriculares é ministrado em espaços diferentes, consoante as características de cada comunidade e os recursos económicos. Frequentemente as aulas acontecem em salas, exclusivamente destinadas à leccionação, situadas nos edifícios dos clubes ou outras instituições de carácter desportivo ou cultural, por vezes nos centros paroquiais anexos às igrejas e, em alguns casos, em salas de escolas particulares ou oficiais concedidas pelo Board of Education das respectivas cidades, segundo depoimento dos directores.

Adquirir um local condigno para a leccionação do Português nem sempre é tarefa fácil. Não raras vezes, o espaço é exíguo para o grande número de educandos que afluem às escolas; outras vezes são os responsáveis por instituições afectas aos interesses da comunidade portuguesa que se recusam a ceder as suas instalações.

O Corpo Docente

O corpo docente destas escolas é composto por elementos com diferentes formações académicas. Há os que estudaram em Portugal e possuem diplomas do Magistério Primário ou de Licenciaturas nas mais diversas áreas do saber; outros que estudaram nos E.U.A., obtendo diplomas de Licenciatura e/ou Mestrado; e ainda existe uma grande parte deles, 66 num total de 175, que não tem habilitação própria, como se pode ver nos quadros estatísticos cedidos pelos Serviços de Coordenação. (Consultar Apêndice 4)

A contratação e pagamento da remuneração destes docentes não é da responsabilidade do Governo português, mas sim dos clubes ou associações e, nos casos em que as escolas não estão vinculadas a nenhum organismo de carácter cultural ou desportivo, das direcções responsáveis pelo funcionamento das próprias escolas. Assim, a contratação dos docentes é feita a nível local, sem qualquer interferência ou encargo financeiro por parte do Governo Português, contrariamente ao que se passa na Europa.

Nestas escolas existem três tipos de docentes: os requisitados, os contratados localmente e os bilingues. Os primeiros são aqueles que uma escola, cujo ensino está reconhecido pelo governo português, pede ao Ministério da Educação. Este pedido surge geralmente na sequência do conhecimento pessoal - ou porque os docentes em causa se encontram de visita aos E.U.A., ou porque emigraram, ou ainda por sugestão de algum familiar residente naquele país. Se o governo português deferir esse pedido, então o docente será requisitado da sua escola em Portugal, a fim de trabalhar nos E.U.A.. No entanto, urge lembrar que, a partir do momento em que tal acontece, este docente desvincula-se do Ministério da Educação em termos financeiros, para além de que é ele que se deve responsabilizar por toda a documentação necessária para poder trabalhar. O único privilégio oferecido pelo Ministério prende-se com a contagem do tempo de serviço, uma vez que nem garantias de continuar a exercer funções docentes na escola para onde foi destacado lhe são dadas.

A situação dos contratados localmente pelas direcções das escolas ou dos clubes é muito similar. Normalmente são pessoas (com habilitação própria ou não) que passaram a residir nos E.U.A. por qualquer razão, e com os quais as escolas celebram um contrato. Como não possuem vínculo a uma escola em Portugal, o Ministério da Educação só lhes reconhece dez meses de trabalho para efeitos de contagem do tempo de serviço, mesmo que estes tenham uma licenciatura ou um curso de pós-graduação, como um mestrado.

Por seu turno, os docentes bilingues são aqueles que estudaram ou completaram os seus estudos nos E.U.A. e que trabalham numa escola, inserida no sistema norte-americano, cuja população estudantil é oriunda de diferentes etnias. As aulas são ministradas sempre em duas línguas: a língua inglesa e a língua materna do educando. Com estes programas bilingues pretende-se que o educando se integre paulatinamente e sem traumatismos no sistema escolar norte-americano. Muitos dos docentes deste grupo acumulam funções ao darem aulas nas escolas portuguesas.

Para todos estes profissionais que trabalham nestas instituições escolares, o ensino é uma actividade secundária. De acordo com os docentes entrevistados e com a coordenadora do ensino do Potuguês nos E.U.A., praticamente nenhum deles vive apenas do salário que lhes é pago pelas direcções escolares ou dos clubes, remuneração esta que varia entre os 6 e os 20 dls à hora, consoante a situação financeira dessas instituições. No Suplemento do Jornal O Luso-Americano critica-se este facto pelo que de negativo ele acarreta -

falta de disponibilidade dos docentes para preparação cuidada das aulas; cansaço físico e psicológico que não facilita o processo ensino/aprendizagem, falta de tempo para se actualizarem; abandono do ensino por falta de compensação financeira:

> "E recordamos o caso de professores a trabalhar na construção civil, em padarias e limpando casas e escritórios. Há-os também comerciantes, vendedores, como os há profissionais a tempo inteiro(muito poucos, contam-se pelos dedos duma mão). São, na sua maioria, pessoas que gostam da língua e cultura portuguesa e da sua profissão de professores ... Mas são também, e infelizmente primeiro, pessoas que têm que assegurar a sua própria subsistência, o que não podem fazer trabalhando só na escola. São professores em "part-time", grande parte deles de idade avançada, que não frequentam cursos de formação ou reciclagem desde que emigraram, já lá vão dez, quinze ou vinte ou mais anos. (p. 9)

Pelo anteriormente exposto, apercebemo-nos da diversidade de situações que caracterizam este grupo de profissionais do ensino e de todo um conjunto de problemas que acompanha estas escolas.

O Papel da Coordenação

Existe nos E.U.A., sob a alçada do Ministério da Educação Português, um serviço de coordenação do ensino do Português para superintender o ensino da Língua Portuguesa naquele país. Este organismo que se encontra sediado na cidade de Providence, Rhode Island, tem sob a sua jurisdição, para além das escolas oficiais portuguesas do Canadá, 9 áreas consulares da América do Norte que vão desde a costa oeste, S. Francisco (Califórnia), à costa leste, Newark (New Jersey), numa distância de 5.000 quilómetros.

As funções da coordenação são de carácter burocrático (como elo de ligação entre o Ministério da Educação e os docentes - contagem do tempo de serviço dos docentes, oficialização dos cursos ministrados nas escolas ou cancelamento dessa oficialização) e de carácter pedagógico no apoio que tenta dar aos docentes, aos educandos e aos progenitores das Escolas Portuguesas particulares que nos propomos estudar.

De acordo com declarações concedidas, aquando da nossa entrevista, a coordenadora afirmou não ter funções inspectivas, uma vez que a contratação, o pagamento e o funcionamento dos cursos são, na íntegra, da responsabilidade das associações ou direcções escolares. Ainda segundo a entrevistada, "o apoio pedagógico aos docentes está condicionado pela realidade do país de acolhimento, dos docentes , do funcionamento da escola e pela realidade do nosso próprio país, Portugal, em termos financeiros e quanto à definição de políticas educacionais para este tipo de ensino particular."

Para a coordenadora, o apoio efectivo traduz-se na cedência de livros escolares gratuitos, na atribuição de subsídios até 1985, os quais foram retomados este ano, e na organização de acções de formação para os docentes por especialistas vindos de Portugal. Para além disto, fazem-se reuniões com os docentes, geralmente, por áreas consulares, nas quais se discutem aspectos pedagógicos e se dá apoio individualizado aos docentes que se deparam com problemas de natureza pessoal. A participação nestas reuniões é a título de convite, sem carácter obrigatório, porque nem sempre as pessoas se podem ausentar do seu trabalho. Por vezes, são as próprias comissões de progenitores e as direcções escolares, como entidades pagadoras, que não lhes permitem faltar às aulas.

Os Recursos Financeiros das Escolas

Desprovidas de apoios significativos das entidades governamentais portuguesas, estas escolas sobrevivem fundamentalmente das propinas que os progenitores dos educandos pagam às associações ou aos clubes. O montante por educando ronda entre 200 a 600 dólares por ano. Com este dinheiro, as direcções escolares cobrem as despesas dos ordenados dos docentes, a limpeza e conservação das salas de aula e, em alguns casos, ainda lhes resta algum dinheiro. Nos casos em que as escolas têm uma frequência muito reduzida (o que é muito usual em áreas de imigração marcadamente açoriana), o dinheiro mal chega para pagar aos docentes, havendo situações em que estes não recebem salário pelos seus serviços.

Apêndice nº 2
(Carta enviada à Coordenadora)

Graça Castanho
24 Walden St- Cambridge
MA 02140
Telefone (617) 876- 5299

Cambridge, 3 de Março de 1992

Exma Senhora Coordenadora Geral das
Escolas Portuguesas para os Estados Unidos
- Consulado Português de Providence.

A presente missiva destina-se a confirmar a nossa conversa, mantida telefonicamente, relacionada com a disponibilidade interesse por si manifestados quanto à sua colaboração no trabalho de investigação que pretendo realizar nas Escolas Portuguesas que V. Exa. mui dignamente coordena nos Estados Unidos e Canadá. Este trabalho constitui um dos requisitos do programa de mestrado que frequento no Lesley College - Graduate School-, o qual prevê a preparação e defesa de uma tese no próximo ano. O tema da mesma será: "As Atitudes e as Preferências dos Educandos do 4º, 5º e 6º Anos de Escolaridade Face à Leitura."

A metodologia a usar nesta investigação comporta os seguintes instrumentos de trabalho: um questionário para os discentes e progenitores dos mesmos; uma entrevista aos docentes que leccionam os níveis acima referidos; uma entrevista-questionário aos directores das escolas onde se realizará o estudo. A fim de recolher os dados necessários, que serão a base deste trabalho académico, deslocar-me-ei às escolas de vários estados no próximo mês de Abril, em data e hora a combinar com os directores das respectivas escolas, seus docentes do 4º, 5º e 6º anos, assim como Comissões de Pais.

Tratando-se de um trabalho formal, agradeço-lhe que me envie uma carta que formalize oficialmente a sua apreciada colaboração neste projecto de investigação, o qual se reveste do maior interesse para o conhecimento do ensino da Língua Portuguesa no estrangeiro.

Caso necessite de mais algum esclarecimento, agradecia-lhe que me contactasse para o endereço e/ou telefone acima mencionados. Quero-lhe lembrar que terei muito gosto em encontrar-me consigo em local e data a combinar.

Sem outro assunto no momento, despeço-me, ficando a aguardar a V. resposta.

A Investigadora,

(Maria da Graça Borges Castanho)

C.C. Profª. Doutora Karen Allan - Research Thesis

Apêndice nº 3

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Neste apêndice, incluiremos os instrumentos de trabalho utilizados nesta investigação, os quais serão apresentados por esta ordem:

A- Questionário sobre as Atitudes e as Preferências dos Educandos face à Leitura.

B- Entrevistas-Questionário aos Docentes

C- Entrevista-Questionário aos Directores das Escolas

D- Entrevista-Questionário aos Progenitores

E- Entrevista-Questionário à Coordenadora para o Ensino do Português nos E.U.A.. e Canadá

F-Entrevista-Questionário para os Consulados

A -Questionário sobre as Atitudes e as Preferências dos Educandos face à Leitura

ANO DE ESCOLARIDADE ________DATA ____________________Telefone_____
SEXO- Feminino ___ Masculino ___ IDADE ____________________
CIDADE ONDE ESTÁ LOCALIZADA A ESCOLA____________________________

	LÍNGUA PORTUGUESA			LÍNGUA INGLESA		
	Multas vezes	Algumas vezes	Nunca	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
1-Gosto de ler	5	3	1	5	3	1
2-Leitura é a minha actividade preferida na escola.	5	3	1	5	3	1
3-Os livros são aborrecidos.	5	3	1	5	3	1
4-Gosto que me leiam livros.	5	3	1	5	3	1
5-Peço para ler em voz alta na escola.	5	3	1	5	3	1
6-Leio nos tempos livres na escola.	5	3	1	5	3	1
7-Leio nos meus tempos livres em casa.	5	3	1	5	3	1
8-Gosto de ler antes de dormir.	5	3	1	5	3	1
9-Tenho livros meus.	5	3	1	5	3	1
10-Gosto de consultar livros na biblioteca.	5	3	1	5	3	1
11-Os livros que tenho lido têm interesse.	5	3	1	5	3	1
12-Eu gosto do que leio na escola.	5	3	1	5	3	1

A- QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATITUDES DOS EDUCANDOS FACE À LEITURA (CONT.)

	LÍNGUA PORTUGUESA			LÍNGUA INGLESA		
	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Nunca	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Nunca
13-Eu gosto do que o/a professor(a) nos lê.	5	3	1	5	3	1
14-Gostaria que a escola tivesse mais livros que pudesse ler.	5	3	1	5	3	1
15-Gostaria de levar livros para casa para ler.	5	3	1	5	3	1
16-As/os Professoras (es) indicam livros para ler nos tempos livres.	5	3	1	5	3	1
17-Gosto de comprar livros.	5	3	1	5	3	1
18-Gosto de ler quando encontro o tipo de livro que me agrada.	5	3	1	5	3	1
19-Gosto dos momentos de leitura livre na escola.	5	3	1	5	3	1
20-A maioria das vezes leio porque sou obrigado.	5	3	1	5	3	1
21-A minha professora lê-me histórias.	5	3	1	5	3	1
22-Costumo ler livros nas férias.	5	3	1	5	3	1
23-Vejo televisão todos os dias.	5	3	1	5	3	1
24-Prefiro ler a ver televisão.	5	3	1	5	3	1

A- STUDENT ATITTUDES QUESTIONAIRE TOWARD READING

	PORTUGUESE LANGUAGE			ENGLISH LANGUAGE		
	A LOT	SOME-TIMES	NEVER	A LOT	SOME-TIMES	NEVER
1-I enjoy reading.	5	3	1	5	3	1
2-Reading is my favorite subject in school.	5	3	1	5	3	1
3-Books are boring.	5	3	1	5	3	1
4-I enjoy to be read to.	5	3	1	5	3	1
5-I volunteer to read aloud in class.	5	3	1	5	3	1
6-I read in my free time in school.	5	3	1	5	3	1
7-I read in my free time at home.	5	3	1	5	3	1
8-I like to read before I go to bed.	5	3	1	5	3	1
9-I have books of my own.	5	3	1	5	3	1
10-I like to look through the books at the Library.	5	3	1	5	3	1
11-Most of the books I read are interesting.	5	3	1	5	3	1
12-I enjoy what I read in school.	5	3	1	5	3	1
13-I enjoy what I'm read to in school.	5	3	1	5	3	1
14-I wish I had more books in school to read.	5	3	1	5	3	1
15-I wish I could take books at home	5	3	1	5	3	1
16- Teachers suggest book to read in our free time	5	3	1	5	3	1
17- I like to buy books	5	3	1	5	3	1
18-When I find the books I like, reading can be fun.	5	3	1	5	3	1
19-I like free reading time in school.	5	3	1	5	3	1
20-Most of the time I am being forced to read.	5	3	1	5	3	1
21-My teacher read story books.	5	3	1	5	3	1
22-I usually read several books during vacations.	5	3	1	5	3	1
23-I watch television everyday.	5	3	1	5	3	1
24-I read instead of watching television	5	3	1	5	3	1

A- AS PREFERÊNCIAS DOS EDUCANDOS FACE À LEITURA
(READING STUDENTS INTERESTS)

Em relação a cada tipo de livro apresentado, indica qual o teu grau de preferência e/ou interesse. Presta atençao, por favor, ao facto de que nos referimos agora apenas a livros escritos em Português.(Indicate your preferences or interests towards these kinds of books, using the scale from 0 to 5. Now your answers must have to do only with the Portuguese Language.)

LÍNGUA PORTUGUESA
(PORTUGUESE)

	Gosto muito (A lot)	Razoavelmente (Somewhat)	Não gosto nada (Not at all)	Nunca li (Haven't read)
1- Livro de Leitura (Reading book)	5	3	1	0
2- Livro de Estudos Socias (Social Studies)	5	3	1	0
3- Livro de Geografia (Geography)	5	3	1	0
4- Livro de História (History)	5	3	1	0
5-Histórias de aventuras (Adventure books)	5	3	1	0
6-Contos humorísticos (Humorous fiction)	5	3	1	0
7-Histórias com animais (Animal books)	5	3	1	0
8-Ficção científica (Science fiction)	5	3	1	0
9-Contos policiais (Mysteries books)	5	3	1	0
10-Livros cujos personagens têm a minha idade. (Characters with my age)	5	3	1	0
11-Livros de desporto (Sports books)	5	3	1	0

A-INTERESSES DOS EDUCANDOS (STUDENT INTERESTS) (CONT.)

	LÍNGUA PORTUGUESA (PORTUGUESE)			
	Gosto muito (A lot)	Razoavelmente (Somewhat)	Não gosto nada (Not at all)	Nunca li (Haven't read)
12- Livros de Poesia (Poetry books)	5	3	1	0
13-Biografias (Biographies)	5	3	1	0
14-Mitos (Myths)	5	3	1	0
15- Contos de fadas (Fairy Tales books)	5	3	1	0
16-Contos tradicionais (Folktales books)	5	3	1	0
17-Lengalegas (Riddles)	5	3	1	0
18-Anedotas (Jokes)	5	3	1	0
19-Banda desenhada (Cartoons)	5	3	1	0
20-Livros com desenhos (Picture books)	5	3	1	0
21-Revistas (Magazines)	5	3	1	0
22-Jornais (Newspapers)	5	3	1	0
23-Trabalhos Manuais (Craft books)	5	3	1	0
24-Cartas (Letters)	5	3	1	0
25- Receitas (Recipes)	5	3	1	0

A- OS LOCAIS ONDE OS EDUCANDOS LÊEM
(WHERE YOU READ)

Em relação a cada tipo de livro apresentado, indica os locais onde costumas lê-los. Presta atenção, por favor, ao facto de que nos referimos apenas a livros escritos em Português. (Indicate where you read these books)

LÍNGUA PORTUGUESA (PORTUGUESE)

	Na escola (In school)	Em casa (At home)	Na biblioteca (At the library)	Nunca li (Never read)
1-Compêndios portugueses (Portuguese Textbooks)	5	3	1	0
2-Histórias de aventuras (Adventure books)	5	3	1	0
3-Contos humorísticos (Humurous fiction)	5	3	1	0
4-Histórias com animais (Animal books)	5	3	1	0
5-Ficção científica (Science fiction)	5	3	1	0
6-Contos policiais (Mysteries books)	5	3	1	0
7-Livros cujos personagens têm a minha idade. (Characters with my age)	5	3	1	0
8-Livros de desporto (Sports books)	5	3	1	0
9- Livros de Poesia (Poetry books)	5	3	1	0
10-Biografias (Biographies)	5	3	1	0
11-Mitos (Myths)	5	3	1	0

A- OS LOCAIS ONDE OS EDUCANDOS LÊEM
(CONT.)

LÍNGUA PORTUGUESA
(PORTUGUESE)

	Na escola (In school)	Em casa (At home)	Na biblioteca (At the library)	Nunca li (Never read)
12-Contos de fadas (Fairy Tales books)	5	3	1	0
13-Contos tradicionais (Folktales books)	5	3	1	0
14-Lengalengas (Riddles)	5	3	1	0
15-Anedotas (Jokes)	5	3	1	0
16-Banda desenhada (Cartoons)	5	3	1	0
17-Livros com desenhos (Picture books)	5	3	1	0
18-Revistas (Magazines)	5	3	1	0
19-Jornais (Newspapers)	5	3	1	0
20-Trabalhos Manuais (Craft books)	5	3	1	0
21-Cartas (Letters)	5	3	1	0
22- Receitas (Recipes)	5	3	1	0

A- QUESTIONÁRIO DOS EDUCANDOS (STUDENTS QUESTIONNAIRE)

A- As questões que se seguem são acerca da tua família. (The following questions are about your family.)

	Língua Portuguesa (Portuguese)			Língua Inglesa (English)		
	Sim (Yes)	Não (No)	Não Sei (Not Sure)	Sim (Yes)	Não (No)	(Not Sure)
1- O teu pai/mãe sabe ler? (Can your parents read?)	5	3	1	5	3	1
2- Foram eles que te ensinaram a ler? (Did your parents teach you to read/)	5	3	1	5	3	1
3- Em tua casa costumam ler-te histórias ou outros textos? (Do people read to you at home?)	5	3	1	5	3	
4- O teu pai/mãe e lêem livros? (Do your parents read books?)	5	3	1	5	3	1
5- Eles lêem revistas? (Do they read magazines?)	5	3	1	5	3	1
6- Eles lêem jornais? (Do they read newspapers?)	5	3	1	5	3	1
7- Eles levam-te à biblioteca? (Do they take you to the library?)	5	3	1	5	3	1
8- Eles compram-te livros? (Do they buy you books?)	5	3	1	5	3	1

A- QUESTIONÁRIO DOS EDUCANDOS

Responde às seguintes questões, elaborando frases curtas.

1-Qual é a tua opinião sobre o povo Português? (What's your opinion about the Portuguese people?)

....
....
....
....
....

2-Descreve o que sentes quando falas Português.(Describe what you feel when you speak Portuguese)

....
....
....
....
....

3-Há quanto tempo frequentas a escola Portuguesa? (How long have you been in a Portuguese school?)

....
....
....
....
....

4-Enumera três motivos que te levaram a estudar Português. (List the most important three reasons why you are studying Portuguese.)

....
....
....
....
....

B- ENTREVISTA-QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

DIA________________________________
HORA________________________________
LOCAL_____________________
PROF. DO ________ ANO DE ESCOLARIDADE

A- INFORMAÇÃO GERAL:

1- Há quantos anos ensina e onde?

2- Qual a sua outra profissão para além de ensinar?

3- Quais os motivos que o levaram a ser professor ou professora?

4- Que nível ou níveis ensina?

5- Quantos discentes tem por cada ano de escolaridade?
4º ano ________ 5º ano __________ 6º ano _________

6- Que disciplinas ensina?

7- Como faz a distribuição das diferentes disciplinas?

8- Qual o grau de fluência que os seus educandos têm na Língua Portuguesa?

B- PRÁTICA PEDAGÓGICA (Entrevista aos docentes)

1- Indique que conteúdos considera mais importantes na sua prática pedagógica:
° Gramática ° Escrita ° Leitura ° Fala

1.1- Como calendariza os referidos conteúdos ao longo da semana?

1.1.1- Escrita

1.1.2- Leitura

1.1.3- Fala

1.1.4- Gramática

2- Fale-me do seu programa de leitura:

2.1. Tem um programa de leitura formal? ° Sim °Não

2.2-Que tipo de livro os discentes lêem frequentemente?

A- leitura obrigatória

B- Leitura recreativa

C- Lista dos livros a serem lidos pelos discentes este ano.

2.3- Refira as estratégias que desenvolve habitualmente na aula com vista ao ensino da leitura.

2.4- Descreva-me actividades ou estratégias que tenha usado que considere importantes para a promoção da leitura na aula, na escola ou na comunidade em geral.

2.5- O que tem feito no sentido de criar o gosto pela leitura recreativa nos seus educandos?

		Muitas vezes	Às vezes	Nunca
2.5.1	- Leio histórias na aula	○	○	○
	- Divulgo na aula os livros que acho que eles gostam de ler	○	○	○
	- Incentivo-os a ler nos tempos livres	○	○	○
	- Sugiro material de leitura	○	○	○
	- Crio um ambiente propício à leitura	○	○	○
	- Uso literatura infantil nas aulas	○	○	○
	- Os discentes fazem leitura por prazer na aula	○	○	○
	- Falo com os discentes sobre o que leio	○	○	○

3- Em que medida as acções de formação promovidas por Portugal têm alterado as estratégias por si usadas na sala de aula no tocante à leitura.

4- A escola tem biblioteca? ○ Sim ○ Não

4.1- Se sim, que tipo de livros possuem e quantos volumes aproximadamente?

5- A cidade onde funcionam as aulas tem biblioteca com material de leitura em Português? ° Sim °Não

5.1- Se sim, o que pensa da qualidade e quantidade do material que lá existe

5.2- Que papel é desempenhado pela biblioteca (da escola ou a pública) na preparação das suas aulas.

6- Nesta área que acesso têm as pessoas a material de leitura escrito em Português?

6.1- Fale-me das livrarias ou outras instituições que vendam livros, revistas, jornais Portugueses, etc.

6.2- Qual a qualidade desse material?

6.3- Costuma comprar material de leitura escrito em Português? ° Sim °Não

6.3.1- Se sim, o que costuma comprar?

6.4- Que papel é desempenhado pelo material que possui ou que compra nas suas aulas?

7- Quais os critérios que estão na base da selecção do material de leitura a ser usado na aula?

8- Comente a seguinte expressão:" A leitura desenvolve mais a capacidade de escrever do que o estudo da gramática."

B- AS ATITUDES E AS PREFERÊNCIAS DOS EDUCANDOS FACE À LEITURA
(Entrevista aos docentes)

1- Como classifica a atitude dos seus discípulos sempre que os mesmos lêem em Língua Portuguesa?

1.1- De uma maneira geral os meus discentes:

	SIM	NÃO	NÃO SEI
° Gostam de comprar livros	○	○	○
° Leitura é a actividade preferida	○	○	○
° Acham os livros aborrecidos	○	○	○
° Gostam do que lhes leio	○	○	○
° Pedem para ler em voz alta	○	○	○
° Trazem os seus livros para a aula	○	○	○
° Vão à biblioteca pública	○	○	○
° Sugerem leituras aos colegas	○	○	○
° Gostam de ler na escola	○	○	○
° Lêem em casa voluntariamente	○	○	○
° Lêem por obrigação	○	○	○
° Preferem ler em Inglês	○	○	○
° Têm livros próprios para a sua idade	○	○	○
° Falam entre si das suas leituras	○	○	○
° Preferem ver televisão a ler	○	○	○

2- Já alguma vez fez o levantamento das preferências dos educandos relativamente à leitura?

°Sim °Não

2.1- O que gostam os educandos mais de ler?
(tipo de material de leitura e tópicos)

3- Que relação existe entre o material que lhes fornece na aula e as preferencias dos educandos?

4- Descreva em que medida os seus educandos usam a biblioteca pública e/ou a da escola.

5- Na sua opinião, quais são os contactos que os estudantes têm com a língua e literatura Portuguesas para além da escola?

B- Considerações Gerais sobre o Ensino da Leitura (Entrevista aos Docentes)

1- O que pensa sobre o material de leitura disponível na aula?

1.1- Aspectos positivos:

1.2- Aspectos negativos:

2- Fale-me das actividades culturais dinamizadas pela escola e da importância que as mesmas têm no desenvolvimento da leitura.

3- Se pudesse implementar alterações no ensino da leitura o que faria?

4- Na sua opinião, que tipo de apoio é dado pelos progenitores no que se refere ao processo da leitura em Português?

5- Como situa o ensino da Língua Portuguesa no contexto norte-americano (Ensina Português como 1ª ou 2ª língua?)

5.1- Explique

6- Qual o futuro das Escolas Portuguesas nos Estados Unidos?

C- ENTREVISTA-QUESTIONÁRIO (DIRECTORES DAS ESCOLAS)

DIA________________ LOCAL ______________________HORA _____

1- Em que cidade fica localizada a escola portuguesa?

____

2- Como descreve a comunidade portuguesa desta área, tendo em conta os seguintes factores:

a) Instituições portuguesas e seu impacto social

b) Orgãos de comunicação social portugueses e sua divulgação

c) Bibliotecas públicas com material de leitura em Português

3-Em que espaço físico decorrem as aulas da escola portuguesa?

4-Quantas turmas existem por cada nível de escolaridade?

4º ano ________ 5º ano __________ 6º ano _________

5- População estudantil de cada nível.

Total	Sexo Feminino	Sexo Masculino
4º ano	________________	______________
5º ano	________________	______________
6º ano	________________	______________

6- Número de docentes por nível de escolaridade.

Total	Sexo Feminino	Sexo Masculino
4º ano	________________	________________
5º ano	________________	________________
6º ano	________________	________________

7- As habilitações literárias do pessoal docente .

4º ano:	5º ano	6º ano
-Magist. Primário ○	-Magist. Primário ○	-Magist. Primário ○
-Bacharelato ○	-Bacharelato ○	-Bacharelato ○
-Licenciatura ○	-Licenciatura ○	-Licenciatura ○
-Mestrado ○	-Mestrado ○	-Mestrado ○
-Doutoramento ○	-Doutoramento ○	- Doutoramento ○

8- Que disciplinas são ensinadas na vossa escola?

9- Como distribuem as várias disciplinas ao longo da semana?

10- Os docentes têm acesso a que tipo de material audio-visual?

	SIM	NÃO
Gravadores	○	○
Gira-discos	○	○
Retroprojectores	○	○
Vídeos	○	○
Proj. de diapositivos	○	○

11- Que material de leitura a escola fornece aos educandos?

12- Como adquirem esse material?

12.1- Quais são os critérios que estão na base da escolha do material de leitura?

12.1.1-Em que linha de conta entram as preferências dos discentes na selecção desse mesmo material?

13- A escola tem uma biblioteca? ° Sim ° Não

13.1- Se sim, quantos volumes aproximadamente?

13.2- Que tipo de material de leitura possuem?

° Compêndios portugueses
° Livros com desenhos
° Contos policiais
° Histórias com animais (Fábulas)
° Livros de desporto
° Biografias
° Contos de fadas
° Anedotas
° Revistas para crianças
° Livros de cozinha
° Histórias de aventuras
° Contos humurísticos
° Ficção científica
° Livros cujas personagens têm a idade e a linguagem dos discentes
° Livros de poesia
° Mitos
°Contos tradicionais portugueses
° Banda desenhada
° Jornais
° Outro material

13.3- Qual o papel desempenhado por esses textos no ensino da leitura?

14- A biblioteca da cidade possui literatura infanto-juvenil? Se sim, quantos volumes aproximadamente?

14.1- Que tipo de intercâmbio é mantido entre a escola e a biblioteca?

15- Na sua opinião, que lugar ocupa a leitura no conjunto das restantes componentes curriculares? (gramática, fala e escrita)

16- Descreva-me as actividades culturais dinamizadas pela vossa escola e a relação que as mesmas mantêm com a leitura.

17- Quais os motivos que trouxeram estes educandos às Escolas Portuguesas?

18-Quais são os objectivos desta escola?

19- Na sua opinião, qual é o futuro das Escolas Portuguesas nos Estados Unidos?

D- QUESTIONÁRIO DOS PROGENITORES

1- Idade ___
2- Sexo ° Fem. ° Masc.
3- Cidade onde mora

4-Cidade onde o/a seu/sua filho(a) frequenta a escola Portuguesa

5- Local de nascimento

6- Há quanto tempo está nos E.U.A.?__________
7- Profissão

8- Habilitações literárias
8.1- Na escola em Portugal:
° Instrução Primária ° Secundário ° Bacharelato
° Licenciatura ° Mestrado ° Doutoramento
8.2- Na escola Americana:
° Instrução Primária ° Secundário ° Bacharelato
° Licenciatura ° Mestrado ° Doutoramento

9- Onde adquiriu o seu diploma?
9.1- Português:
° Portugal Continental ° Açores ° Ex-colónias °E.U.A. °Outro

10- Como aprendeu a ler Português?
° Escola ° Casa °Sozinho °Outro

11- Onde aprendeu a ler?
° Port. Cont. ° Açores ° Ex-colónias °USA °Outro

12- O que costuma ler e com que frequência lê?
12.1- ° Revistas Portuguesas

° Quase todos os dias	° Uma ou duas vezes por semana	° Uma ou duas vezes por mês	° Nunca

12.1.1- O nome da revista ____________________

12.2- ° Jornais Portugueses

° Quase todos os dias	° Uma ou duas vezes por semana	° Uma ou duas vezes por mês	° Nunca

12.1.2- O nome do jornal ______________________

12.2.2- É assinante de algum deles?
° Sim ° Não

° Portuguese Times ° Portuguese American
° O Jornal ° O Luso Americano
° Outro

12.3- ° Livros escritos em Português
° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca

12.3.1-Lembra-se do nome de algum livro ou outro tipo de leitura que lhe tenha ficado na memória?
° Sim ° Não
12.3.2-Indique o nome______________________

13- Quantas vezes os seus filhos o vêem ler?
13.1- Português
° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca
13.1.1- Que tipo de material?
Bol. da Igreja° Receitas° Cartas° Jornais Revistas° Livros°

13.2- Inglês
° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca

14- Quantas vezes o seu filho lê para um membro da família?
14.1- Português
° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca
14.1.1- Que tipo de material?
Bol. da Igreja° Receitas° Cartas° Jornais° Revistas° Livros°

14.2- Inglês

° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca

15- Com que frequência lê para o seu filho?

15.1- Português

° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca

15.1.1- Que tipo de material?

Bol. da Igreja° Receitas° Cartas° Jornais° Revistas° Livros°

15.2- Inglês

° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca

16- Compra para o seu filho livros escritos em Português?

° Muitas vezes ° Às vezes ° Nunca

16.1- Porquê?

16.2- Se compra, onde adquire os livros?

17- Quantas vezes o seu filho visita a biblioteca para ler:

17.1- Textos escritos em Português

° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca

17.2- Textos escritos em Inglês

° Quase todos os dias ° Uma ou duas vezes por semana ° Uma ou duas vezes por mês ° Nunca

18- Das definições que se seguem qual delas descreve melhor os hábitos de leitura do seu filho?

18.1- Em Português

° Lê com prazer na escola e em casa.
° Lê só o que é necessário para a escola.
° Não gosta de ler os livros da escola, mas lê com prazer os livros que escolhe.
° Não gosta de ler todo e qualquer tipo de livro.

18.2- Em Inglês

° Lê com prazer na escola e em casa.
° Lê só o que é necessário para a escola.

° Não gosta de ler os livros da escola, mas lê com prazer os livros que escolhe.
° Não gosta de ler todo e qualquer tipo de livro.

19- Quais são as preferências do seu filho em leitura?
(O tipo de livro que ele gosta e/ou temas)

19.1- Que relação existe entre o material de leitura que a escola portuguesa fornece e as preferências do seu filho?

20- Qual é a língua que mais falam em casa?
° Inglês ° Português ° Outra

21- Como se sente quando fala Português nos E.U.A.?

22- Têm acesso ao canal de televisão português?
° Sim ° Não
22.1- Se não, porquê?

22.2- Vêem os programas portugueses?
° Sim ° Não

22.3- E os vossosfilhos?
° Sim ° Não

23- Por que motivos matricularam os vossos filhos e/ou filhas na escola
Portuguesa?

24- Na sua opinião, qual é o futuro das Escolas Portuguesas?

E- Entrevista- Questionário

Coordenadora Geral do Ensino do Português para os Estados Unidos e Canadá

A- Questões Pessoais:

1- Há quantos anos coordena o ensino do Português nos Estados Unidos?

2- Quais os motivos que a levaram a ser coordenadora?

3- Que funções desempenha como coordenadora?

B- Informação Geral sobre as Escolas Portuguesas:

1- Faça o historial das Escolas Portuguesas nos Estados Unidos.

2- Mencione o número de escolas existentes e número de educandos matriculados.

3- Analise os números mencionados à luz das comunidades que essas escolas servem (diferenças entre comunidades açorianas e continentais).

4- Quantos docentes se encontram ao serviço das escolas?

5- Quais os critérios que presidem à escolha do pessoal docente?

6- Mencione as habilitações literárias dos mesmos docentes .

7- Descreva o funcionamento das escolas em termos de espaços físicos, aspectos financeiros, material audiovisual, existência de bibliotecas, material didáctico, etc.

8- Identifique os níveis de ensino ministrados

9- Refira-se ao processo de oficialização desse mesmo ensino por parte do Governo Português.

C- Prática Pedagógica:

1- Quais os conteúdos condiderados mais importantes na prática pedagógica?

¬ Leitura ¬ Escrita ¬ Gramática ¬ Fala

2- Que orientações são dadas por si aos docentes para o ensino da leitura?

3- O que se faz para preparar os docentes novos?

4- Fale-me das acções de formação dinamizadas para os docentes

. Os seus objectivos

. Qual o seu plano pedagógico para as acções de formação

. Quem dinamiza as acções

. Relação tópicos e necessidades dos docentes

. A avaliação dessas acções

. Repercussões práticas dessas acções na sala de aula

. Quais os objectivos que estão na base das reuniões que se realizam com a coordenadora e os docentes ?

5- Que exigências são feitas aos docentes no sentido de garantir a eficácia pedagógica:

. Eles apresentam formalmente planos de actividades?

. A coordenadora assiste a aulas, depois de ter demonstrado estratégias novas e/ou diferentes?

. Em que linha de conta entram os resultados das últimas investigações realizadas em Portugal e nos Estados Unidos na prática pedagógica?

6- Que papel é desempenhado pelas bibliotecas escolares e/ou públicas no ensino da leitura de textos Portugueses?

.Que comentários faz à existência de livros fechados em caixas, que não chegam às mãos dos discentes?

7- O que é desenvolvido para promover o gosto pela leitura recreativa nos discentes?

8- Comente a seguinte expressão:

" A leitura desenvove mais a capacidade de escrever do que o estudo da gramática"

9- Como situa o ensino da Lín [illegible] ortuguesa no contexto Norte-Americano? Ensina-se Português [illegible] ou 2ª língua?

10- O que se tem feito para aproximar os progenitores e comunidade em geral da escola?

11- Descreva-me o processo de aquisição de material de leitura a usar na aula:

. A proveniência dos livros

. Quem os escolhe

. Os critérios que presidem à escolha dos mesmos

. A sua opinião sobre a quantidade e qualidade do material de leitura que é oferecido aos educandos.

D- Considerações Gerais:

1- Aponte os aspectos que considera positivos nas Escolas Portuguesas no que concerne ao ensino da leitura

2- Se pudesse implementar alterações nesta área o que faria?

3- Qual o futuro das Escolas Portuguesas nos Estados Unidos?

F- QUESTIONÁRIO-ENTREVISTA

CONSULADOS

1- Da sua área consular foi seleccionada a seguinte escola:

____

2- A escola fica situada na cidade de ________________ cujo total de habitantes é de ____________________. A comunidade portuguesa ou de descendência portuguesa é de ___________________________.

(NOTA: Nesta questão, o preenchimento deve ser feito com números.)

3- Como descreve a comunidade portuguesa onde se si escola acima mencionada? Gostaríamos que focasse os seguintes aspectos, para além de outros que possa considerar relevantes:

3.1. Existência de bibliotecas com material escrito em Português.

3.2. Existência de livrarias ou outros estabelecim comerciais onde se possa adquirir material de leitura em Português.

3.3. Qualidade e quantidade do material referido nas alíneas anteriores.

3.4. Órgãos de comunicação social em língua portuguesa e o impacto dos mesmos nesta comunidade.

3.5. Actividades culturais

3.6. Outros aspectos que considere pertinentes

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1991). Leitura como meio de desenvolvimento linguístico: implicações para uma didáctica da língua estrangeira. *Inter-Compreensão: Revista de Didáctica das Linguas, 1*, 53-82.

Alexander, J.E. & Filler. (1976). Attitudes and reading. Newark, DE: International Reading Association.

__________,(Ed.). (1983). Teaching Reading (2ª ed.). Boston, MA: Little, Brown & Company.

Anderson, R.C. and Pearson, P.D. (1984). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research. New York: Longman.

________, Heibert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (Eds). (1985). Becoming a nation of readers. Washington, D.C: The National Institute of Education.

________, Higgins, D. & Wurster, S.R. (1985-86). Differences in the free reading books selected by high, average and low achievers. *The Reading Teacher, 39,* 326-330.

________, Shirey, L.L., Wilson, P.T. & Fielding, L.G. (1987). Interestingness of children's reading materials. In R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.), Aptitude , learning and instruction. 3: Cognitive and affective process analyses. (pp. 287-299).

Bank, S. (1986). Assessing reading interests of adolescent students. *Educational Research Quarterly, 10* (3), 9-13.

Barclay, K. (1992). Night scares: A literature - based approach for helping young children. *Childhood-Education*, 68, 149-154.

Barr, R. et al. (Eds). (1991). Handbook of reading research (V.II). New York: Longman.

Boehnlein, M. (1987). Reading intervention for high risk first-graders. *Educational Leadership, 44*, 32-37.

Bondy, E. (1991). Seeing it their way: What children's definitions of reading tell us about improving teacher education. *Journal of Teacher Education, 41* (4), 33-45.

Bracht, B.E. (1970). Experimental factors related to aptitude-treatment interactions. *Review of Educational Research, 40*, 627-645.

Brandt, B.E. (1983). Adolescent literature: A response. *English Educational, 15*, 182-184.

Brown, D.H., Engin, A.W. & Wallbrown, F. H. (1979). Developmental changes in reading attitudes during the intermediate grades. *Journal of Experimental Education, 47*, 259-262.

Bruneau, O.J. (1986). Comparing the reading interests and comprehension of fifth grade students. *Reading Improvement, 23*, 100-103.

Burgess, S.A. (1985). Reading but not literate: The child read survey. *School-Library Journal, 31* (5), 27-30.

Byres J.L. & Evens, T.E. (1980). Using a lens-model analysis to identify factors in teaching judgment. *Research Series, 73*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Childrey, J.A., Jr. (1981). Home remedies for reluctant readers. In A. J. Ciani (Ed.), Motivating reluctant readers.

Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review 42*, (1), 1-34.

________, (1978). When you still can't read in the 3rd grade: After decoding, what? In S.J. Samuels (Ed.), What research has to say about reading instruction. (pp. 13-30). Newark, DE: International Reading Association.

Chiu, L.H. (1984). Children attitudes toward reading and reading interests. *Perceptual and Motor Skills, 58*, 960-962.

Clark, R.E. (Ed). (1975). Source of information about aptitude-treatment interaction. (ERIC Document Reproduction Service No ED 116 627)

Cleworth, N.C. (1958). Evaluation of reading. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Cline, R.K.J. & Kretke, G.L. (1980). An evaluation of longterm sustained silent reading in the junior high school. *Journal of Reading, 23* (6), 503-506.

Cullinan, B.W. (Ed). (1987). Children's literature in the reading program. Newark, DE: International Reading Association.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251.

________, J. (1989). Empowering minority students. Sacramento, CA: CABE.

D.C. Heath Company & Office of Educational Research and Improvement of the U.S. Department of Education. (1988). Becoming a nation of readers: What parents can do. Prepared by M. Binkley.

Deus, M.L. (1989). A lingua materna como base de uma pedagogia inter-disciplinar - A leitura. In Congresso sobre a investigação e ensino do Português - 18/22 de Maio - 1987. (pp. 257-260). Vermoim, Maia: Gráfica Maiadouro.

Dulin, K. (1979-84). Assessing reading interests of elementary and middle school students. In E. Monson & D. McClenathan (Eds.), Developing active readers: ideas for parents, teachers and librarians. Newark DE: International Reading Association. Also in A.J. Harris & E. Sipay (Eds.), Readings on reading instruction (3rd ed.). New York: Longman.

Dunne J.G. & McGrath, M.R. (1985). Listen to me! I want to tell you something. (Report No CS 008 104). (ERIC Document Reproduction Service No ED 262 372)

Dwyer, E. & Reed, V. (1989). Effects of sustained silent reading on attitudes toward reading. *Reading Horizons, 29* (4), 283-293.

Edelskey, C., Altwerger, B. & Flores, B. (1991). Whole language: What's the difference? Portsmouth, NH: Heinmann.

Eldredge, J.L. & Butterfield, D. (1986). Alternatives to traditional reading instruction. *The Reading Teacher, 40*, 32-37.

Estes, T.H. & Vaughan, J.L. (1973). Reading interest and comprehension: Implications. *The Reading Teacher, 27*, 149-153.

Fader, D., Duggins, J. & McNeil, E. (1976). The new hooked on books. New York: Berkley.

Fijalkow, J. (1990). Investigação-accçã e aprendizagem da leitura: as inter-acções sociais. *Aprender - Revista da Escola Superior de Edocação de Portalegre, 12.*

Fisher, P.J. & Ayres, G. (1990). A comparison of the reading in England and the United States. *Reading Improvement, 27*, 111-115.

Flood, J., et al. (Eds). (1991). Handbook of research on teaching the English language arts. New York: Macmillan.

Frasher, R. (1978). Know your reluctant readers' interests. *Reading World, 18*, 61-71.

Garcia, J.L. (1989). O programa de história de Portugal do 6º ano do ensino básico e os alunos das comunidades portuguesas da Europa - uma abordagem crítica. *Educação e Tecnologia - Revista do Instituto Politécnico da Guarda, 5*, 19-32.

Greaney, V. (1980). Factors related to amount and type of leisure time reading. *Reading Research Quarterly, 15* (3), 337-357.

_______, & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading, 10*, 10-21.

Greenlaw, M.J. (1983). Reading interest research and children's choices: Teaching with books children like. (pp. 90-92). Newark, DE: International Reading Association.

Guthrie, J.T. & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, et al. (Eds.), Handbook of reading research. (Vol. II). New York: Longman.

Harris, A. J. & Sipay, E.R. (1985). How to increase reading ability (8ª ed.). New York: Macmillan.

______, (1979). How to teach reading: A competency - based program. New York: Longman.

Heathington, B. & Alexander, J.E. (1977-78). A child-based observation checklist to assess attitudes toward reading. *The Reading Teacher, 31* (7), 769-772.

__________, (1979). What to do about reading motivation in the middle school. *Journal of Reading, 22* (8), 709-713.

__________, & Alexander, J.E. (1984). Do classroom teachers emphasize attitudes toward reading? *The Reading Teacher, 37*, 484-488.

Hickman, J. (1983). Classrooms that help children like books. In N. Roser & M. Frith (Eds.), Children's choices: Teaching with books children like. Newark, DE: International Reading Association.

Hidis. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 69*, 549-571.

Hoffman, J.V., Roser, N.L. & Farest C. (1988). Literature strategies in classrooms serving students from economically disadvantages and language different environments. In J.E. Readance & R.S. Baldwin (Eds.), Dialogues in literacy research. (pp.331-338). The thirty seventh yearbook of the National Reading Conference.

Holdaway, D. (1979). The foundation of literacy. New York: Ashton Scholastic.

Holliday, L.S. (1989). Interest as a factor in second grade readin comprehension. Dissertação de Doutoramento. West Virginia University.

Huss, H. (1979). A new look at children's interest. In J.E. Shapiro (Ed.), Using literature and poetry affectively. (pp. 37-45). Newark, DE: International Reading Association.

Jolibert, J. (1991). Formar crianças leitoras (2ª ed.). (L. Lasbarrères, Trad.). Rio Tinto: Edições Asa. (Trabalho original publicado em 1965, Paris).

Kellogg Foundation. (1990). Reading rainbow study. Battle Creek, Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No ED 331 027).

Kileen, J. (1986). Approaches to the teaching of English in Dublin City Schools. In V. Greaney & B. Molly (Eds.), Dimensions of reading. (pp. 63-76). Dublin: Educational Company.

Krickeberg, S. (1991). Away from Walton Mountain: Bibliographies for today's troubled youth. *School-Counselor, 39*, 52-55.

Lamey, D.A. (1983). Reading comprehension as a function of topic interest, sex and reading achievement level. Dessertação de Doutoramento. Pennsylvania State University.

Lamme, L. (1976). Are reading habits and habilities related? *Reading Teacher, 30*, 21-27.

Larrick, N. (1987). Illiteracy starts too soon. *Phil Delta Kappan, 69*, 184-189.

Levine, S.E. (1984). A necessary component in teaching reading. *Journal of Reading, 27*, 394-400.

Lewis, R. & Teale, W. (1980). Another look at secondary school students' attitudes toward reading. *Journal of Reading Behavior, 12*, 187-201.

Linek, W.N., et al. (1990). Urban second graders' attitudes toward reading. Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association, Nashville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No ED 327 841).

Lipsky, J.A. (1983). A picture-story technique to uncover covert attitudes associated with reading failure. *Reading Psychology, 4*, 151-155.

Ludke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo, Brasil: EPU.

Mangier, J. & Corby, M.R. (1981). Recreational reading: Do we practice what is preached? *The Teacher Reader, 34*, 923-925.

Manning, G.L. & Manning, M. (1984). What models of recreational reading make a difference? *Reading World, 23*, 375-380.

Marchão, A. (1991). Como crganizar a zona da biblioteca no jardim de infância. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 13.*

Marecek, M. (1978). Silver sandals and golden tassels: Enriching language. Experiences for young Children. *Language Arts, 55*, 30-40.

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62.*

McAuliffe, S.R. (1982). Process and product measures of comprehension in formal testing and informal reading to learn situational contexts. Dissertação de doutoramento, University of Northern Colorado.

McClendon, P.R. (1966). The relationship of selected aspects of the affective domain to reading achievement at the first grade level. Dissertação de doutoramento, Florida State University

McHugh, C. (1989). A study of the effects of sustained silent reading and oral reading on reading attitudes and interests. (Report No CS 009 896). Tese de mestrado, Kean College. (ERIC Document Reproduction Service No ED 315 723).

McKeown, M., Beck, I., Sinatra, G., & Loxterman, J. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly, 27*, 79-93.

McKinlay, S. (1990). Children's attitude to reading: Do teachers know? *Reading, 24*, 166-178.

Monson & Sebesta. (1991). Reading preferences. In Flood, et al (Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts. New York: Macmillan.

Moore, J., Jones, C. & Miller, D. (1980). What we know after a decade of sustained silent reading. *The Reading Teacher, 33*, 445-449.

Morais, M.M. (1989). Aprender a pensar: A compreensão da leitura. *Revista de Educação, 31* (Vol.I), 53-57.

Morrow, L.M. (1982). Relationships between literature programs, library corners design, and children's use of literature. *Journal of Educational Research, 83*, 339-344.

_______, (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research, 76*, 221-230.

_______, (1985). Attitudes of teachers, principals and parents toward promoting voluntary reading in the elementary school. *Reading Research and I nstruction, 25*, 116-130.

_______, & Weinstein, C.S. (1986). Encouraging voluntary reading: The impact of a literature program on children's use of library centers. *Reading Research Quarterly, 21*, 330-346.

_______, O'Connor, E. & Smith, J.K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior, 22*, 255-275.

_______, (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27* (3), 251-274.

Murray, S.R. & Medrick, M.T.S. (1975). Perceiving the causes of success and failure in achievement: Sex, race and motivational comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 881-885.

Nelms, V.C. (1982). An exploratory study of comprehension strategies used by eighth students as related to three factors: cognitive development, story style and interest. Dissertação de doutoramento, Georgia State University.

Nelson, R.L. (1986). College students' views of reading. Paper presented at the Annual Meeting of the Great Lakes Regional Reading Association. (ERIC Document Reproduction Service No ED 315 730).

Neuman, S. (1986). The home environment and fifth-grade students' leisure reading. *Elementary School Journal, 86* (3), 333-343.

Neves, M.H. (1989) O ensino de português em França: Da interdisciplinaridade à definição de uma política global. In Congresso sobre a investigação e ensino do Português - 18/22 de Maio - 1987. (pp. 500-507). Vermoim, Maia: Gráfica Maiadouro.

Nolen, P.A., McCutchen, D. & Berninger, V. (1990). Ensuring tomorrow's literacy: A shared responsibility. *Journal of Teaching Education, 41* (3), 63-72.

Oliveira, A. (1991, 28 de Junho). Ensino do Português nos Estados Unidos. In Suplemento do jornal Luso-Americano. Newark, DE.

Ouzts, D. (1991). The emergence of bibliotherapy as a discipline. *Reading Horizons, 31* (31), 199-206.

Pablo, E.R. (1986). Factors that promote the development of permanent interest in reading. In E.G. Cotton (Ed.), Proceedings of the annual symposium on reading. (pp. 41-55). Guam: International Reading Association.

Pank, W. (1973). The interest level - that's the thing. *Journal of Reading, 16*, 459-461.

Paratore, J.R. (1983). The influence of reader interest and reader prior knowledge on the reading performance of 4th grade unskilled readers within the context of a clinical assessment. Dissertação de doutoramento, Boston University.

Parker, A. & Pardis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *Journal of Education Research, 79*, 313-315.

Patton, M.Q. (1980). Qualitative evaluation. Beverly Hills, CA: SAGE

Pearson, P.D. (Ed). (1984). Handbook of reading research. New York: Longman.

Perfetti, C.A. (1985). Reading ability New York: Longman.

Pires, M.N. (1990). A outra caiza de Pandora: O depósito sagrado da escrita. Ler Educação, 1, 19-27.

Pitts, E.T. (1991). But teacher! You can teach Johny to read. *Reading I mprovement, 28* (4), 283-285.

Poersh, J.M. & Amaral, M.P. (1989). Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Revista Portuguesa de Educação, 2* (2), 43-53.

Potts, J. (1979). Leitura e leituras nos ensinos primário e secundário. (S.D. Barata, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte. (Trablho original publicado em 1974, Londres).

Publication manual of the American psychological association (8ª ed.). (1990). Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Pumfrey, P. (1988). *Educational Research, 30*, 163-176.

Purves, A.C. & Beach, R. (1972). Literature and the reader: Research in response to literature, reading interests and the teaching of literature. Notional Council of Teachers of English.

Reusing, V. (1989). The impact of daily sustained silent reading on the reading attitudes of first grade students. *Ohio Reading Teacher, 23* (4), 7-11. Phodes, L.K. & Dudley-Marling, C. (1988). Readers and writers with a difference: A holistic approach to teaching learning disabled and remedial students. Portsmouth, NH: Heinemann.

Roettger, D. (1979-80). Elementary students' attitudes toward reading. *The Reading Teacher, 33*, 451-453.

Sanacore, J. (1990). Encouraging the lifetime reading habit. (Report No CS 010 334). (ERIC Document Reproduction Service No ED 326 835).

Saracho, O.N. (1984-85). Using observation to assess young children's reading attitudes. *Reading Horizons, 25*, 69-75.

Schofield, H.L. (1980). Reading attitude and achievement teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Research, 74*, 111-119.

Shapiro, J. & White, W. (1991). Reading attitudes and perceptions in traditional and nontraditional reading programs. *Reading Research and Instruction, 30* (4), 52-66.

Shnayer, S.W. (1967). Some relationships between reading interests and reading comprehension. Dissertação de doutoramento. Berkeley University of California.

Smith, C.B. (1988). The expanding role of parents. (ERIC Document Reproduction Service No ED 313 680).

Sousa, M.L. (1990). Agora não posso, estou a ler. *Revista Portuguesa de Educação, 3* (3), 115-127.

Spache, G.D. (1974). Good reading for poor readers. Champaign, IL: Garrard.

Spiegel, D.L. (1981). Reading for pleasure: Guidelines. Newark, DE: International Reading Association.

Stake, R.E. (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista - Problemas epistemológicos. *Educação e Selecção, 7*, 19-27.

Summers, E.G. (1977). Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography. *Journal of Reading Behavior, 9*, 137-165.

Swanson, B. (1985). Teachers' judgments of first-graders' reading enthusiasm. *Reading Research and Instruction, 25* (1), 41-46.

Trelease, J. (1989 a). Jim Trelease speaks on reading aloud to children. *The Reading Teacher, 43* (3), 200-206.

________. (1989 b). The new read-aloud handbook. New York: Penguin.

Tunnel, M.O. (1986). The natural act of reading: an affective approach. *The Advocate, 5* (2 e 3), 156-164.

______, Calder, J. & Justen III, J. (1988). A short form reading attitude survey. *Reading Improvement, 25* (2), 146-151.

______, Calder, J., Justen III, J. & Waldrop, P.B. (1988). An affective approach to reading: Effectively teaching reading to mainstreamed handicapped children. *The Pointer.*

______, M, Calder, J.E., Justen III, J.E. & Phaup E.S. (1991). Attitudes of young readers. *Reading Improvement, 28*, 237-243.

Vacca, J.L. & Vacca, R.T. (1989). Content area reading (3ª ed.). USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Vanlue, E. (1991). Improving emergent literacy and teacher instruction using an interactive kindergarten classroom. (Report No CS 010 553). Dessertação de doutoramento, Nova University. (ERIC Document Reproduction Service No ED 331 034).

Vilhena, C. (1989). O insucesso no ensino do Português - Proposta de modificação. In Congresso sobre a investigação e ensino do Português - 19/22 de Maio - 1987. (pp. 662-669). Vermoim, Maia: Gráfica Maiadouro.

Walker, S.M., Nolan, R.G. & Greenshields, C.M. (1979). The effect of high and low interest content on instructional levels in informal reading inventories. *Reading Improvement, 16*, 297-300.

Walmsley, S.A. & Walp, T.P. (1989). Teaching literature i elementary school: A report of a project on the elementary school antecedents of secondary school literature instruction. Research Paper. Albany, NY: Center for Learning and Teaching of Literature. (ERIC Document Reproduction Service No ED 315 754).

Watt, S.L. (1989). The effects of reading aloud on a child's disposition to reading. (Report No CS 009 873). Tese de Mestrado, Kean College. (ERIC Document Reproduction Service No ED 313 680).

Wendelin, K.H. & Zinck, R.A. (1983). How students make book choices. *Reading Horizons, 23*, 84-88.

White, J.H., Vaughn, J.L. & Rorie, I.L. (1986). Picture of a classroom where reading is for real. *The Reading Teacher, 40*, 84-86.

Wiesendanger, K.D. & Bader, L. (1989). Sustained silent reading: Its effects on students' reading habits after they complete the program. *Reading Horizons, 29*, 162-166.

Wiefgield, A. & Steven, R.A. (1984). Social and motivational influences on reading. In P.D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research. New York: Longman.

Williams, G.D. (1983). The effects of topical interest upon reading comprehension of fifth level readers. Dissertação de doutoramento. Temple University.

Wolfson, B.J., Manning, G. & Manning, M. (1984). Revisiting what children say their reading interests are. *Reading World, 24* (2), 4-10.

Zamparelli, D. (1990). Creating the havit of recreational reading in 3rd. grade students throught the development of a literatue environment, parnet involvement, and attitude adjustment. (Report No CS 010 552). Dessertação. New University. (ERIC Document Reproduction Service No ED 331 033).